

Pia Krutsin

"LUE NIIN KUIN KIRJOITTAJA"

Kirjoittavan lukijan pedagogiikka lasten sanataidekasvatuksessa

Tampereen yliopisto

Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö

KRUTSIN, PIA: "Lue niin kuin kirjoittaja"

Kirjoittavan lukijan pedagogiikka lasten sanataidekasvatuksessa

Pro gradu -tutkielma, 123 s.

Yleinen kirjallisuustiede

Toukokuu 2013

Tutkielmassani tarkastelen kaunokirjallisuuden lukemisen ja luovan kirjoittamisen opetuksen suhdetta lasten sanataidekasvatuksessa. Väitän, että lasten sanataidekasvatuksen tulee perustua pedagogiikkaan, jota nimitän "kirjoittavan lukijan pedagogiikaksi". Luova kirjoittaminen ja kirjoittajana lukeminen ovat opetusmenetelmiä, joilla tätä pedagogiikkaa toteutetaan. Pyrin osoittamaan, että sanataidekasvatuksen tavoitteena tulisi nähdä kirjallista kulttuuripääomaa omistava vastuullinen toimija, jonka olen nimennyt "kirjaviisaaksi".

Tutkimuskohteenani ovat 11-15 -vuotiaiden sanataideoppilaideni sanataidetunneilla kirjoittamat tekstit. Pedagogisena viitekehyksenä tutkimukseni taustalla on konstruktivistinen oppimiskäsitys, jossa oppiminen nähdään tiedon rakentamisena sekä uusien kokemusten ja tietojen sovittamisena aiempiin tietorakennelmiin. Sijoitan kirjallisuuspädagogisen käsittelyni myös osaksi taidekasvatuksen tieteenalan keskustelua, sillä mielestäni on tärkeää nähdä sanataidepedagogiikka muiden taiteenalojen pedagogiikan rinnalla.

Lähestyn sanataideoppilaan, eli kirjoittavan lukijan, lukijuutta kirjallisuusteorian avulla tarkastelemalla kaunokirjallisuuden lukemista erityisesti kriittisen ja uppoutuvan lukemisen välisenä vastakkainasetteluna. Pohdin, kuinka kysymys kaunokirjallisuuden arvosta on mahdollista tuoda luontevasti osaksi sanataidekasvatusta, ja tarjoan kriittisen ja uppoutuvan lukemisen vastakkainasettelun purkamiseksi formatiivisen lukemisen mallia.

Koska sanataidekasvatus on ennen kaikkea luovaa kirjoittamista, tarkastelussa on myös sanataideoppilaan kirjoittajuus. Hahmotellen luovan kirjoittamisen opetuksessa mielipiteitä jakavien "taidon" ja "teorian" käsitteiden avulla, millainen voisi olla kirjoittajan erityinen lukemisen tapa, jossa nämä kaksi yhdistyvät.

Esitän johtopäätöksenäni, että sanataidekasvatuksen tavoitteena voidaan pitää "kirjaviisaan" kirjoittavan lukijan hahmoa, joka tavoittelee omaa ääntään. Oma ääni kehittyy oppilaan reflektoidessa erilaisten sanataideharjoitusten avulla omaa tekijyyttään, suhdetta omiin yhteisöihinsä ja yleisöihinsä sekä tekstien(sä) välittämiä arvoja. Näiden menetelmien avulla sanataideoppilaan on mahdollista saavuttaa käsitys itsestään vastuullisena lukijana ja vastuullisena sanataiteellisena toimijana. Sanataiteesta tulee näin tule kulttuurista tietoa, "kirjaviisaan" kulttuurista pääomaa.

Avainsanat: kirjallisuuspäagogiikka, konstruktivismi, luova kirjoittaminen, sanataide, sanataidekasvatus, taiteen perusopetus

SISÄLLYS

| | |
|---|-----|
| 1 JOHDANTO | 4 |
| 1.1 Tutkimusongelma ja tutkimuksen taustaa | 4 |
| 1.2 Tutkimuksen rakenne | 6 |
| 1.3 Tutkimuksen päähenkilöt | 9 |
| 2 MILLAINEN HENKILÖHAHMO ON LUKIJA? | 12 |
| 2.1 Kirjallisuusteorian lukija | 13 |
| 2.1.1 Miten kirjallisuutta luetaan? | 13 |
| 2.1.2 Miksi kirjallisuutta luetaan? | 24 |
| 2.2 Lukijaksi kasvamisen juoni | 29 |
| 2.2.1 Taiteellinen oppiminen | 30 |
| 2.2.2 Lapsi lukijana | 34 |
| 3 LUOVAN KIRJOITTAMISEN TAPAHTUMAPAIKKA: KAMMIO VAI TYÖPAJA? | 46 |
| 3.1 Sanataidekasvatuksen juuret: luovan kirjoittamisen historiaa | 47 |
| 3.2 Kirjoittamisen taito: "kirjoita siitä, mistä tiedät" | 50 |
| 3.3 Teoria luovassa kirjoittamisessa: "näytä, älä selitä" | 63 |
| 3.4 "Lue niin kuin kirjoittaja" | 73 |
| 4 KIRJOITTAJAN DIALOGEJA: KUINKA LÖYTÄÄ OMA ÄÄNI? | 84 |
| 4.1 Sanataideoppilas ja tekijyys | 87 |
| 4.2 Sanataideoppilas ja yhteisö | 94 |
| 4.3 Sanataideoppilas ja vapaus? | 102 |
| 5 LOPUKSI | 110 |
| LIITE: Veeran novelli | 112 |
| LÄHTEET | 117 |

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimusongelma ja tutkimuksen taustaa

Millainen lukija kasvaa sanataideoppilaasta? Mikä merkitys lukemisella on lasten luovan kirjoittamisen opetuksessa? Usein kuulee väitettävän, että tullakseen hyväksi kirjoittajaksi täytyy olla lukenut paljon. Jos astuu sisään lasten sanataidetunnille, huomaa pian, että enimmäkseen siellä tuotetaan tekstiä: sanataidekasvatuksen tärkein sisältö onkin luovan kirjoittamisen harjoittelu. Mielestäni sanataiteen opetuksessa pitäisi kuitenkin kiinnittää paljon nykyistä enemmän huomiota lukemisen menetelmiin ja tavoitteeseen. Mitä kirjoittajan pitäisi lukea ja miten?

Sanataidetunnilla tekstejä saadaan aikaan mitä erilaisimmin keinoin, ja silti koko ajan myös huomaamatta luetaan. Ensin luetaan esimerkkitekstejä, usein kaunokirjallisuudesta, vaikutteiden toivossa, sitten kirjoitustehtävää tehdessä omaa tekstiä, työstäen, ja lopuksi vielä muiden saman tehtävän tehneiden tekstejä, vertaillen, arvottaen ja tunteella. Olen itse tehnyt sanataidekasvattajan työtä kolmetoista vuotta ja pohtinut yhtä pitkään, miksi sanataidetta opetetaan niin kuin opetetaan. Alalle ei Suomessa ole juurikaan koulutusta, eikä erityistä tai yhtenäistä pedagogiikkaa. Useimmat sanataidekasvatuksen parissa työskentelevät omia reittejään kulkien vain jotenkin muodostavat käsityksen siitä, mitä tulee tehdä.

Tässä tutkielmassani haluan omalta osaltani määritellä sanataidekasvatuksen tutkimukselle viitekehystä, joka tuntuu minusta edelleen kovin epämääräiseltä. Lähtökohtanani pidän lukemisen ja kirjoittamisen tiivistä yhteyttä. Luova kirjoittaminen on perusluonteeltaan pedagogisesti haastavaa, mutta jos opetusmenetelmiä lähestyy yltäkylläisesti tutkitun lukemisen kautta, tehtävä alkaa näyttää jäsentyneemmältä. Luovan kirjoittamisen tutkimus on vaikeaa ehkä siitä syystä, että kirjoittaminenkin on usein vaikeaa: sanataidetunneilla painitaan vuodesta toiseen tämän ongelman kanssa. Vastapainoksi riittää myös jatkuvasti hämmästeltyä siinä, mitä kaikkea nettivideoista oman penaalinsa sisältöön oppilaani käyttävät omien tekstiensä materiaalina, ja mikä kaikki auttaa heitä muodostamaan muiden teksteistä merkityksiä. Sanataiteen ilmaisukeinot ulottuvat laajasti muillekin taiteenaloille ja digitaalisen median myötä hakeutuvat myös yhä uusiin ulottuvuuksiin. Sanataidekasvatuksen tutkimusmenetelmien lisäksi haluankin yrittää määritellä myös sanataidekasvatuksen tavoitteita. Tutkimukseni kohteena on siis kirjoittava lukija sanataidekasvatuksessa, erityisesti lasten ja nuorten sanataidekasvatuksessa.

Sanataidekasvatuksen ja luovan kirjoittamisen opetuksen kenttä on Suomessa vielä

melko hajallaan. Pedagogisesti päteväksi lasten ja nuorten sanataideopettajaksi ei voi varsinaisesti valmistua mistään, eikä äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajan koulutusta mielestäni voi rinnastaa sanataidekasvattajan koulutukseen. Selkein perustelu tälle löytyy perusopetuksen ja taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien erilaisuudesta sekä opetuksen täysin erilaisista tavoitteista: sanataideopetus on taiteen avulla tapahtuvaa ja taiteen tekemiseen ohjaavaa kasvatusta, toisin kuin perusopetus.

Akateemista tutkimusta nimenomaan lasten ja nuorten sanataidekasvatuksesta Suomessa on melko vähän, lähinnä pro gradu -tutkielmia yksittäisten menetelmien tai teemojen soveltamisesta sanataiteen opettamisessa. Tuntuukin, että teorioita on yhtä monta kuin opettajia, mikä voi olla oppilaan kannalta hyvä asia, mutta jättää ammattilaiset vaille viitekehystä, jota vasten peilata pedagogisia ja teoreettisia valintojaan. Hiljaisesti on hyväksytty ajatus siitä, että varsinaista käyttökelpoista sanataidekasvatuksen tai luovan kirjoittamisen opetuksen teoriaa ei ole, vaikka keskustelua, mielipiteitä ja opetustakin toki riittää. Tilannetta kuvaa hyvin tässä tutkimuksessa käytettyjen suomalaisten lähteiden vähäinen lukumäärä. Sanataidekasvatuksen kentälläkin ongelma tiedostetaan hyvin, sillä Koulutuksen arviointineuvoston asettaman taiteen perusopetuksen arviointityöryhmän raportissa (2012) siteeratut opettajat mainitsevat ongelmia sekä sanataideopetuksen pedagogisissa tavoitteissa että ohjaajakoulutuksessa:

Nykyisissä sanataiteen opetussuunnitelman perusteissa on sekaisin tavoitteita, taitoja sekä syntyvien tuotosten teemoja/aiheita. Suunnitelma pitäisi jäsenellä kokonaan uudelleen sekä pedagogisesta että taiteellisesta näkökulmasta.

On vahvaa tarvetta opetussuunnitelman uudistamiselle sekä laadukkaalle, asiantuntevalle ohjaajakoulutukselle. (Tiainen ym., 2012, 40.)

Suomalaisen sanataidekasvatuksen sisällön ja tavoitteiden muovautuminen vaatisikin mielestäni nyt myös kansainväliseen luovan kirjoittamisen tutkimukseen sekä taidekasvatuksen teoriaan pohjaavaa kotimaista tutkimusta, jotta alan teoreettinen tietämys ja sen myötä käytännön opetusmenetelmät voisivat kehittyä.

Tässä tutkimuksessa keskityn siis erityisesti lasten sanataidekasvatukseen. Suomessa on aikuisten kirjoittajaopetuksella jo melko pitkät perinteet, mutta lasten opetuksen käännekohtana voidaan pitää vuonna 1992 säädettyä lakia taiteen perusopetuksesta, johon myös sanataide sisällytettiin. 1990-luvulla sanataiteen harrastusryhmiä perustettiin eri puolille Suomea, ja 2000-luvun kuluessa ovat lisääntyneet sekä harrastusryhmien määrä että niiden kuntien määrä, joissa sanataidetta voi harrastaa.

Koska järjestelmällinen ja tavoitteellinen sanataidekasvatus lapsille on näin uusi asia Suomessa, vielä ei ole mahdollista tarkkaan sanoa, millaisia aikuisia kirjallisuuden harrastajia tai ammattilaisia näistä oppilaista tulee. Sanataidekasvatus kuitenkin muokkaa varmuudella oppilaidensa kirjallisuuskäsitystä ja luo ihan uudenlaisia, kirjallisia yhteiskuntarakenteita, kun entistä useammalla aikuiseksi kasvavalla on taustallaan myös teoreettista ja erikoistunutta luovan kirjoittamisen ja kirjallisuuden opiskelua nuoruudessaan. Näiden lukijoiden lukeminen ja tuleva sanataideidentiteetti kiinnostaa minua.

1.2 Tutkimuksen rakenne

Väitän tässä tutkimuksessa, että lasten sanataidekasvatuksen tulee perustua pedagogiikkaan, jota nimitän ”kirjoittavan lukijan pedagogiikaksi”. Siinä luova kirjoittaminen ja lukeminen tukevat toisiaan, ja pedagogiikan tulee pohjautua aktiiviseen pohdintaan siitä, kuinka ja miksi luetaan. Luova kirjoittaminen ja kirjoittajana lukeminen ovat opetusmenetelmiä, joilla tätä pedagogiikkaa toteutetaan. Pyrin osoittamaan, että sanataidekasvatuksen tavoitteena tulisi nähdä kirjallista kulttuuripääomaa omistava vastuullinen toimija, jonka olen leikkimielisesti nimennyt ”kirjaviisaaksi”. Ajatus ”kirjaviisaasta” sekä luovan kirjoittamisen pedagogiikasta ”kirjoittajana lukemisena” pohjautuvat australialaisen Paul Dawsonin luovan kirjoittamisen poetiikkaan. Dawson (2005, 98) kysyy, onko mahdollista määritellä erityisiä kirjoittamisen työpajalle ominaisia kriittisiä periaatteita, ja eroaako kirjoittajan kirjallisuusteoria jotenkin kirjallisuudentutkijan teoriasta.

Aloitan kirjoittajana lukemisen pedagogiikan etsimisen toisessa luvussa pohtimalla, millaisten arvojen ja tavoitteiden pohjalta kaunokirjallisuuden lukemista tulisi opettaa. Selvitän ”kriittisen” ja ”uppoutuvan” lukemisen välistä vastakkainasettelua ja tarkastelen, mitä oikeastaan on hyvä, kriittinen lukeminen, ja kuinka oppilas voisi kokea lukemisen tärkeäksi taidoksi myös henkilökohtaisella tasolla. Yritän vastata myös siihen, mitä hyötyä kaunokirjallisuuden lukemisesta nykypäivän monimediayhteiskunnassamme voidaan nähdä koituvan.

Pedagogisena kontekstina lukemisen pohdintojen taustalla on konstruktivistinen oppimiskäsitys, jossa oppiminen nähdään tiedon rakentamisena sekä uusien kokemusten ja tietojen sovittamisena aiempiin tietorakennelmiin. Konstruktivismi ei ole yksittäinen teoria, vaan joukko oppimiskäsityksiä, joita yhdistää tiedon konstruoimisen metafora. Painotan tässä

tutkimuksessa sosiokonstruktivistista näkemystä, jossa oppimisen sosiaalinen yhteisö korostuu. Esitän konstruktivistisen pedagogiikan mielekkäämpänä mallina sanataidekasvatukselle kuin usein sovellettavan behavioristisen pedagogiikan, jossa opetus on ohjaajakeskeistä kirjallisuustietämyksen siirtämistä ja palautteen antamista oppilaan suorituksesta. Konstruktivistisella oppimaan ohjaamisella on läheinen yhteys myös humanistiseen ja kokemukselliseen oppimaan ohjaamiseen, mutta näistä poiketen painotan erityisesti sosiaalisen kontekstin ja dialogin merkitystä sanataidepedagogiikassa. Kasvattajan, tai oppimaan ohjaajan, roolin, jonka pohdinta on keskeistä konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä, jätän tutkielmassani sivuosaan, sillä aihe on liian laaja tässä yhteydessä mielekkäästi käsiteltäväksi. (Tynjälä 1999, 22, 58; Rauste-von Wright 1997, 19.)

Sijoitan kirjallisuuspädagogisen käsittelyni myös taidekasvatuksen kontekstiin, sillä mielestäni on tärkeää nähdä sanataidepedagogiikka muiden taiteenalojen pedagogiikan rinnalla. Tarkastelemissani kaunokirjallisuuden lukemisen ja luovan kirjoittamisen teoriaa käsittelevissä lähteissä näitä edellämainittuja analysoidaan yleensä kirjallisuusteorian tai yleisemmän kulttuuriteorian näkökulmasta, mikä ei edesauta taiteen oppimisen tai taiteen avulla kasvattamisen kokonaisvaltaista pohdintaa. Toisen luvun lopuksi käsittelen vielä lapsen lukijuuden erityisyyttä, sillä näen lapsen erottuvan aikuislukijasta lukijuutensa kehittyvän luonteen vuoksi.

Kolmannessa luvussa keskityn luovan kirjoittamisen opetuksen sisältöön, teoriaan ja menetelmiin analysoidakseni, millainen rooli lukemisella voi niissä olla. Tarkastelen luovan kirjoittamisen opetuksessa mielipiteitä jakavien ”taidon” ja ”teorian” käsitteiden sisältöä ja pedagogista mielekkyyttä, ja hahmottelen niiden avulla, millainen voisi olla kirjoittajan erityinen lukemisen tapa, jossa taito ja teoria yhdistyvät. Kirjailija ja kirjoittamisen opettaja Charles Bernstein (1999, 11) on sanonut, ettei hän opeta kirjoittamisen työpajoja, vaan lukemisen työpajoja. Miten kirjoittajuus siis vaikuttaa lukemiseen?

Lasten sanataidekasvatus on toki eri asia kuin teoriasisältöjen värittävä akateeminen luovan kirjoittamisen opetus, jota useimmat lähteinäni käyttämät tutkimukset koskevat. Haluan kuitenkin sitoa sanataidekasvatuksen laajempaan, kansainväliseen luovan kirjoittamisen viitekehykseen, koska peruskysymykset ja teoreettinen pohja ovat mielestäni yhtenevät. Suurin osa käyttämistäni lähteistä on amerikkalaisia, sillä luova kirjoittaminen oppiaineena on syntynyt Yhdysvalloissa, ja levinnyt sieltä englantia puhuvan maailman kautta toistaiseksi ainakin Eurooppaan. Yhdysvaltalainen luovan kirjoittamisen tutkija Mark McGurl (2009, 364) näkee luovan kirjoittamisen ”kaiken kaikkiaan yhtä amerikkalaisena kuin

baseball, omenapiirakka ja henkirikos”.

Neljännessä luvussa pohdin, onko sanataideoppilaan mahdollista ”löytää oma ääni”. Haluan täydentää edellisen luvun asetelmaa ajatuksella, jonka mukaan sanataidekasvatuksessa taitava lukijuus edellyttää aina myös kirjoittajuutta. Tarkastelen kokemuksellisen taiteen tulkinnan teorian kautta, millä tavoin oma ääni voi olla romanttisesta virityksestään ja ideologisesta kiistanalaisuudestaan huolimatta käyttökelpoinen käsite luovassa kirjoittamisessa. Yhdistän oman äänen ja kirjoittajaidentiteetin käsitteet pohtimalla, kuinka tekijäkäsitys, yhteisön rooli sekä kulttuurikriittiset menetelmät vaikuttavat oman äänen rakentumiseen. Esitän kirjoittavan lukijan sanataidepedagogiikan syntyvän itsetuntemukseen, vuorovaikutukseen ja sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen perustuvia opetusmenetelmiä kehittämällä.

Sanataidekasvatuksen on suuntauduttava monin tavoin ja monesta syystä kriittisesti myös työpajasta ulospäin. Oman, 1980-luvun sukupolveni (ja kaikkien sitä edeltävien sukupolvien) lapsuudesta poiketen, nykypäivän lapset ovat kasvaneet eri medioiden vyöryttämässä informaatiotulvassa, minkä seurauksena on nähtävissä lukutaitoon liittyvä sukupolvien välinen kuilu: me aikuiset emme osaa arvostaa lasten uudenlaista lukutaitoa, vaan takerrumme tekstiin sellaisena kuin itse olemme sen aikoinaan oppineet. Esimerkiksi Wendy Bishop (2003, 45) huomauttaa oppilaiden lukevan sujuvasti mediaa, muun muassa mainoksia, televisiota ja musiikkia, mutta eivät ajattele aikuisten arvostavan tällaista lukutaitoa.

Käytännössä lasten sanataidekasvatuksessa kirjoittajaidentiteetin rakentaminen tarkoittaa oppilaan elämän ottamista mukaan opetustilanteeseen. Teresa Grainger, Kathy Goouch ja Andrew Lambirth (2005, 122) näkevät oppilaan ”oman elämänsä tekijänä”, jonka tekijyys muotoutuu ”tekstien läpi matkustaessa”, kirjallisuuden eri hahmojen ajatuksia ja näkökulmia itselleen sovittaessa. Tämän prosessin kuluessa lapsi ”kokeilee ja ottaa omakseen” näiden hahmojen ääniä kehittäessään omaansa (emt., 112). Tutkielmani lopuksi hahmottelen oppilaan omaa hahmoa, emansipatorisen lukutaidon omaavaa ”kirjaviisasta”, ehdotuksenani sanataidekasvatuksen tavoitteeksi.

Kuvailen tutkielmaani ennen kaikkea yritykseksi määritellä suuntia ja lähestymistapoja kokonaisvaltaiselle sanataidepedagogiikalle. Koska sanataidekasvatus perustuu erilaisille teksteille ja ”teksti” on moniulotteisuudessaan ja -taiteisuudessaan lähes hahmoton käsite, opetuksen menetelmien ja tavoitteiden määrittely on mielestäni edelleen kesken. Tutkimuskohteeni ei pysyttele yhteen tieteenalan sisällä, ja siksi olen tietoisesti rakentanut

myös sellaista kirjoittamisen tapaa, joka ei pysyttele yhden tieteenalan diskurssin sisällä. Haluan löytää tavan kirjoittaa (sana)taidekasvatuksesta kriittisesti ja samalla uusia mahdollisuuksia avaavasti käyttämällä eri teorialaditioita ja taideteoksia näkökulmieni havainnollistamiseen. Tavoitteeni vertautuu Tarja Pääjoen (2004, 20) taidekasvatuksen väitöstudkimuksessaan esittämään analyyssimenetelmään, jonka "[t]arkoituksena on yhdistää teoriaa, taidetta ja käytäntöä sekä yhteisöllistä ja subjektiivista näkökulmaa tavalla, joka ei palaudu mihinkään näistä yksinään." Yritän olla eksymättä oman jargonini, sanataidepuheen, sisään. Säilyttääkseni kosketuksen todelliseen maailmaan kuljetan tarkasteluni lomassa oppilaideni kirjoittamia tekstejä.

1.3 Tutkimuksen päähenkilöt

Tätä tutkimusta olisi ollut mahdotonta tehdä ilman sanataidetta harrastavia lapsia ja heidän tekstejään. Olen valinnut luettavikseni Ylöjärven sanataidepajan oppilaiden kirjoituksia vuosilta 2005-2011. Tekstejä on yhteensä kymmeneltä oppilaalta, joista osa on ollut mukana koko mainitun ajan. Tekstit on alun perin julkaistu sanataidepajan lukukausittain koottavissa antologioissa, jotka ovat saatavilla Ylöjärven kaupunginkirjaston kotiseutukokoelmassa.

Erityisesti lasten luovassa kirjoittamisessa on kyse muustakin kuin pelkistä teksteistä, myös asioista tekstien ympärillä. Lasten kirjoituksista voi lukea muun muassa heidän arjessaan tärkeitä ihmisiä ja tapahtumia, tekstejä ja ilmiöitä, joista he saavat vaikutteita, lempikirjallisuuden jäljittelyä ja kirjoittamishetkellä tapahtuneita asioita. Olennaista on myös tekstien syntyminen vastauksena annettuun tehtävään, jolloin kirjoittaja on aina joutunut sovittamaan oman ideansa annettuihin raameihin.

Tarkoitukseni ei ole tehdä oppilaiden teksteistä jonkin metodin mukaisia, perusteellisia tekstianalyyseja. Mielestäni se ei palvelisi tutkimukseni päämäärää, joka on sanataidekasvatuksen tutkimuksellisen ja institutionaalisen sijainnin hahmottaminen sekä käytännön opetusmenetelmien kehittäminen. Olen kiinnostuneempi prosessista kuin sen tuotoksista, mutta johtopäätösteni konkretisoimiseksi havainnollistan prosessia tekstiesimerkeillä. Koska tekstejä ei myöskään alun perin ole kirjoitettu tutkimustarkoituksiin tai -tilanteessa, minulla ei ole yksityiskohtaisia tietoja tai muistiinpanoja tehtävänannoista tai keskusteluista kyseisillä oppitunneilla. Tekstien kirjoittajat ovat lapsia, enkä siksi ole katsonut tarpeelliseksi kertoa heistä henkilöinä muuta kuin tekstien tarkastelu mielestäni edellyttää.

Tarkkojen tietojen puuttuessa en spekuloi myöskään sillä, kuinka oppilaani ovat lukeneet toistensa tekstejä tai lukemiamme tekstiesimerkkejä kaunokirjallisuudesta.

Kaikki tässä tutkielmassa käsitellyt tekstit on kirjoitettu sanataidetuntien aikana, yleensä kynällä paperiin, eivätkä oppilaat ole tekstejään muokanneet kirjoittamisajankohdan jälkeen. Poikkeuksena tästä on Veeran novelli, joka on kirjoitettu tekstinkäsittelyohjelmalla useamman kokoontumiskerran aikana ja jota hän on työstänyt toiselta oppilaalta saadun vertaispalautteen pohjalta. Kaikki tehtävänannot, joiden pohjalta tekstit on kirjoitettu, ovat olleet minun muotoilemiani, ja yleensä selitän tehtävän sisällön oppilaille suullisesti. Samalla keskustelemme siitä, mitä on tarkoitus tehdä, ja mitkä ovat erilaisia mahdollisia toteutustapoja. Usein luemme yhdessä ennen kirjoittamista jonkin tekstin, joka edustaa tehtävänannossa tarkoittamaani genreä tai tekstityyppiä tai muuten havainnollistaa kirjoitustehtävää. Yleensä jokainen saa tehdä tehtävän niin kuin haluaa, ja pyrin välttämään jonkin toteutuksen tuomitsemista vääräksi, vaikka prosessissa tapahtuisikin jokin väärinymmärrys. Oppilaat eivät ole kirjoittamishetkellä tienneet (niin kuin en itsekään), että tulen käyttämään tekstejä tutkimukseni materiaalina.

Kirjoittajat ovat olleet tekstien kirjoittamishetkellä 11-15-vuotiaita. Kaikkia heistä voi luonnehtia vahvoiksi kirjoittajiksi, jossa olennainen tekijä on mielestäni voimakas halu kirjoittaa sekä melko ongelmaton, nautinnollinen, jopa intohimoinen suhde kirjoittamiseen. Kaikki olivat tuolloin myös niin kutsuttuja ahmivia lukijoita, ja kaunokirjallisuuden lukemiseen kului merkittävä osa heidän vapaa-ajastaan. Ylipäätään sanataideharrastuksessa vain pieni osa oppilaista on paikalla vailla ”kirjallisuustaustaa”, mutta kovienkin lukijoiden kohdalla kiinnostus ja kyvyt omaan kirjoittamiseen saattavat vaihdella. Sanataiteen harrastajia ei voi kuvailla miksikään introverteiksi kirjallisuusnörteiksi, vaan useimmiten he ovat sosiaalisia, monitaitoisia lapsia, jotka harrastavat myös monenlaista muuta eri taiteenaloista urheiluun. Toki mukana on myös niitä, joille sanataide on ainoa harrastus, ei tosin tähän tutkielmaan valikoituneiden tekstien kirjoittajien joukossa.

Tutkimuskohdettani voi tietenkin arvioida kriittisesti kysymällä, ovatko lapset ”oikeita” kirjoittajia ja ovatko heidän tekstinsä kirjallisuutta. Otan tutkielmani kuluessa kantaa näihin kysymyksiin, mutta ensisijaisesti näen lasten tekstit sanataidetunnilla tuotettuina harjoitteina, joiden tehtävänä on auttaa jonkin käsitteen tai asiakokonaisuuden oppimisessa. Joka tapauksessa, sanataidekasvatus, sen opetuksessa sovelletut menetelmät ja siinä tuotetut tekstit muodostavat oman diskurssinsa, jonka tutkimus on tähän saakka jäänyt liian vähäiseksi ottaen huomioon, että sanataiteen perusopetuksen sisällöistä ja tavoitteista on

säädetty lailla.

Olen tietoisesti valinnut tarkasteltavaksi sellaisia tekstejä, joissa annetun tehtävän tarkoitus on mielestäni toteutunut hyvin, joten siltä osin oppilaideni tekstit edustavat tietynlaista ideaalitulannetta. Tehtävätyyppien valinnalla olen halunnut välittää mahdollisimman monipuolisen kuvan siitä, millaista luovaa kirjoittamista sanataidetunneilla harjoitetaan: mukana on usein käytettyjä kirjoittamisen perusharjoituksia (esimerkiksi minuuttinovelli tai kierrätysruno) sekä uudentyyppisiä, myös esiintymisulottuvuuden sisältäviä harjoituksia (esimerkiksi kirjallisuuspalkinto). Käsittääkseni useimmat sanataidekasvattajat soveltavat opetuksessaan hyvin samankaltaisia menetelmiä ja tehtävätyyppejä.

Oma roolini sanataidekasvattajana oppilaiden kirjoittamisen ja lukemisen prosessissa on huomattava. Tämän tutkimuksen tarkoitus ei kuitenkaan ole tutkia sanataidekasvattajuutta tai opettajana kasvamista, mutta toivon havaintojeni ja johtopäätösteni auttavan muita sanataidekasvattajia kehittymään työssään. Ehkäpä omat luentani oppilaiden teksteistä edesauttavat suomalaisen sanataidepedagogiikan kehittämistä.

2 MILLAINEN HENKILÖHAHMO ON LUKIJA?

Sanataidekasvatuksessa rakastetaan henkilökuvia. Henkilöhahmon luominen ja kuvaileminen on yksi perusharjoitustyyppi, josta on olemassa loputtomasti muunnelmia. Henkilöhahmoa voi lähestyä esimerkiksi hänen horoskooppinsa, ostoslistansa tai roskakorinsa sisällön kautta. Mutta millainen henkilöhahmo on kirjoittava lukija, jota tarvitsen tässä tutkimuksessa? Mitä hänen lukemisen ostoslistaltaan tai roskakoristaan löytyy? Lukija on saanut kirjallisuudentutkimuksessa monenlaisia nimityksiä: on "sisäislukija", "superlukija", "ihanteellinen lukija" ja "valistunut lukija", muutaman mainitakseni. Tässä luvussa tarkoitukseni on rakentaa sanataidekasvatuksen tarvitsemaa lukijahahmoa, kirjoittavaa lukijaa.

Pedagogisena viitekehyksenä pohdinnalleni toimii konstruktivistinen oppimiskäsitys. Tarkoitukseni on selvittää, missä määrin konstruktivismi voisi toimia kokoavana, teoreettisena lähestymistapana sanataidekasvatuksen hajanaiseen pedagogiikkaan. En aio tutkielmassani esittää laajaa katsausta konstruktivismin argumentteihin ja vasta-argumentteihin, vaan pikemminkin avata keskustelua sen käyttökelpoisuudesta sanataidekasvatuksen lukijuuden määrittelemisessä ja osoittaa mahdollinen jatkotutkimuksen paikka. Konstruktivistinen oppimiskäsitys on Nora Ekströmin (2011, 12) mukaan kirjoittajaopetuksen kohdalla "jo monin tavoin todettu kirjoittamisen taustalle sopivaksi", millä hän viittaa muun muassa sen soveltumiseen luovan työn opetuksen erityispiirteisiin. Ekström itse tarkastelee konstruktivistisesta näkökulmasta suomalaista (aikuisten) kirjoittajaopetusta väitöskirjassaan (2011), jonka päätelmiä otan esiin luvussa 2.2.1 liittyen taiteelliseen oppimiseen.

Konstruktivismi näkee oppimisen aktiivisena uusien kokemusten ja tietojen sovittamisena aiempiin tietorakennelmiin (Tynjälä 1999, 37-38). Pähkinänkuoressa ilmaistuna konstruktivistisen käsityksen mukainen oppiminen on aktiivinen prosessi, jossa oppijat pyrkivät rakentamaan ja löytämään yhtenäistä ja järjesteltyä tietoa, eli sen, mitä tulisi oppia. Konstruktivistille oppiminen on löytöretkeilyä ryhmässä, ei yhden auktoriteetin (opettajan) suodattaman tiedon omaksumista (Mayer 2004, 14). Konstruktivismin taustalla olevan kognitiivisen teorian mukaan oppiminen tapahtuu oppijan psykologisen kehitystason pohjalta oppijan soveltaessa oppimaansa uutta aiempaan tietämykseensä. Oppiminen myös perustuu aikaisemmillemme kokemuksille siten, että niiden pohjalta muodostuneen kognitiiviset skeemat suuntaavat yksilön havaintoja ja toimintaa (Räsänen 2000, 13). Tätä voi

havainnollistaa käytännön esimerkillä: lapsi ei voi esimerkiksi oppia lukemaan ennen kuin hän on saavuttanut tietyn kehitystason ja sen mukanaan tuomat valmiudet. Riippumatta siitä, osaako lapsi lukea vai ei, lapsella on kuitenkin skeema kirjasta, eli käsitys siitä, millaisia kirjat ovat ja mitä niillä tehdään. Eri lapsilla voivat eri asioihin liittyvät skeemat olla heidän aiempien kokemustensa pohjalta keskenään hyvin erilaiset, ja näillä ennakkokäsityksillä on konstruktivistisessa oppimisessa suuri merkitys uusien muodostumisen pohjana.

Olen jakanut luvun kahteen osaan. Näistä ensimmäisessä tarkastelen lukijaa kirjallisuusteorian näkökulmasta kahden kysymyksen avulla: miten ja miksi kirjallisuutta luetaan? Toinen alalukuni käsittelee lukijaksi kasvamista: ensin rakennan sanataiteen opettamiselle teoreettista viitekehystä taidekasvatuksen tieteenalan näkökulmasta, ja sen jälkeen selvittelen lapsen lukijuuden erityispiirteitä. Aloitan pohdinnan tarkastelemalla ensin, millaista on lukeminen, jota sanataidekasvatuksessa pitäisi opettaa: miten kaunokirjallisuuden lukijan pitäisi lukea, jotta voidaan puhua hyvästä lukemisesta?

2.1 Kirjallisuusteorian lukija

2.1.1 Miten kirjallisuutta luetaan?

Kun puhutaan lukijasta kirjallisuudentutkimuksessa, vastaan asettuu koko tekstin vastaanoton eli reader-response-tutkimuksen moninaisuus. Se käsittää niin laajan joukon näkemyksiä lukijuuteen, että on mahdotonta puhua yhdestä teoriasta. Pikemminkin voisi ajatella reader-responsen olevan suuntaus, jonka alle sijoittuva tutkimus on kiinnostunut lukijan roolista tekstin vastaanoton tapahtumassa. Philip Goldstein ja James L. Machor näkevät vastaanoton tutkimuksen oireellisesti nykyaikaa kuvaavana, yleisluontoisena mutta metodisesti monipuolisena tutkimussuuntauksena, joka tarjoaa vaihtoehdon perinteisille, ”umpikujaan päättyville tutkimusmenetelmille” tutkimalla esimerkiksi ”lukijan persoonallisuutta, kirjallista ja kulttuurista repertuaaria, institutionaalisia konteksteja, median yleisöjä ja faniutta, historiallisia ja kehittyviä lukemisen tapoja, julkaisemista ja kulttuuri-instituutioita” (Goldstein & Machor, toim. 2008, xxv).

Lukijuutta on siis tutkittu lähestulkoon kaikista mahdollisista näkökulmista ja konteksteista käsin sen jälkeen, kun 1970-luvulla kirjallisuusteorian piirissä kiinnostuttiin lukijasta ja hänen tulkinnastaan (Suleiman 1980, 3-7). Kulttuurintutkimuksen ja sen mukana syntyneen laajennetun tekstikäsitteilyn myötä sekä taloudellisen tuottavuuden tunkeutuessa

arvona yhä uusille elämänalueille on myös herännyt uusi kysymys: miksi pitäisi lukea kirjallisuutta (esim. Vischer Bruns 2011, 1-2)? On noussut tarve legitimoida kaunokirjallisuuden olemassaolo, kun kaunokirjallisuuden rinnalle kilpailemaan samasta yleisöstä on noussut monia erilaisia sisältöjä.

Tällaiset ajatukset ulottuvat myös sanataidekasvatukseen. Jos opetuksen ytimessä on kaunokirjallisuus kaikissa muodoissaan, tulisi sanataidekasvatuksenkin pysähtyä pohtimaan, mikä on lukemisen rooli ja tarkoitus nykypäivänä. Opetusta leimaa tällä hetkellä pedagoginen ja metodinen sekavuus, mikä johtuu taiteenalan omaksumasta yleisluontoisen ilmaisukasvattajan roolista: sen materiaaleja ovat kaikkien elämänalueiden tekstit ja menetelmiä kaikkien taiteenalojen menetelmät. Sanataiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2005, 10) puhutaan erilaisten tekstien lukemisesta läpi koko opetuksen, mutta ei kuvailla sitä, miten näitä tekstejä on tarkoitus käsitellä tai hyödyntää opetuksessa. Opetussuunnitelman perusteissa mainitaan usein myös erilaisten tekstien muotoon ja rakenteeseen liittyvien käsitteiden hallitseminen sekä muun muassa eläytymiskyvyn harjoittaminen, identiteetin rakentaminen ja persoonallinen ilmaisu.

Jos haluan vastata kysymykseen, miten sanataideoppilaan tai kirjoittavan lukijan pitäisi opetussuunnitelman tavoitteita noudatellen lukea, minun täytyy aloittaa laajemmasta kysymyksestä: miten kukaan ylipäätään lukee? Lähtökohtanani on seuraava olettaus: kun puhutaan kaunokirjallisuuden lukemisesta minkä tahansa koulutuksen viitekehyksessä, oli se sitten peruskoulu, sanataidekoulu tai tutkijakoulu, hyvän lukemisen menetelmä tai tavoite on jonkinlainen ”kriittinen” lukeminen. Koska sanataidekasvatuksen yhtenä tärkeänä tarkoituksena on kouluttaa oppilaista hyviä lukijoita, vertailen tässä kahta lukutapaa, kriittistä ja sen vastakohtana ”uppoutuvaa” lukemista, jota usein pidetään kouluttamattoman lukijan hyveenä (esim. Miller 2002 jäljempänä). Kyseenalaistan tämän vastakkainasettelun mielekkyyden kaunokirjallisen lukemisen opetuksessa, ja tarkastelen sen vaihtoehtona Cristina Vischer Brunsin henkilökohtaiselle kokemukselle rakentavaa pohtivan lukemisen pedagogiikkaa.

Tarkoituksenani on kuvailla ensin yleisemmällä tasolla Louise Rosenblattin teorian avulla, mikä lukemistapahtumassa on merkityksellistä, ja edetä sitten konkreettisiin huomioihin siitä, millaiset asiat tekstissä vaikuttavat lukemiseemme, ja miten niitä pitäisi opettaa. Rosenblattia voi pitää tekstin vastaanoton teorian uranuurtajana, joka jo 1970-luvulla esitti kaunokirjallisen lukemisen perustuvan transaktioon tekstin ja lukijan välillä. Olen valinnut Rosenblattin konstruktivistista käsitystä heijastelevan alkuasetelman jatkoksi Peter J.

Rabinowitzin teorian lukemistamme ohjaavista konventioista, sillä nähdäkseni heidän lukemisen menetelmiään voi luonnehtia jossain määrin toisilleen vastakkaisiksi, mutta prosessin päässä hämöttää molemmilla lukijaan itseensä kohdistuva, lukemisen keinoin tavoiteltava muutos: Rosenblattilla *"self-understanding"* ja Rabinowitzilla *"self-liberation"*. Molempien teoriaan sisältyy myös ajatus "tekijyydestä" lukemisesta, eli tekijän roolin huomioimisesta lukemisprosessissa, minkä näen erityisen osuvana kirjoittavan lukijan tutkimisen kannalta.

Mitä oikeastaan on kriittisen lukemisen "kriittisyys"? Kriittinen asenne on (kirjallisuuden)tutkimuksessa lukemisen lähtökohta, niin itsestäänselvä, että kriittisyys uhkaa muuttua ironiaksi: Rita Felski (2008, 3) ihmettelee, emmekö hyödy mitenkään siitä, että luemme. Sen sijaan vaalimme hänen mukaansa "kriittistä lukemista" (lainausmerkit hänen) kuin graalin maljaa, pyhittäen lukemistapahtuman luettujen teosten sijaan ja säilyttäen analyttisen etäisyyden, kriittisen kurinalaisuuden ja jatkuvan epäilyksen (emt.).

Arvottomatta niin kutsuttua tavallista lukijaa kuitenkin teorian edelle Felski haluaa kuvailla paremmin kirjallisuuden merkitystä ja tapoja; kuinka kirjallisuus ja ihmiset kohtaavat. Tämä tapahtuu esimerkiksi "pohtimalla lukemisen mystistä tapahtumaa" (emt., 11). Kun puhutaan siitä, mitä muuta lukeminen voisi olla kuin edellä kuvaillulla tavalla kriittistä, on pohdittava, mitä kaikkea tähän "mystiikkaan" sisältyy. Siihen liittyy ehkä konteksti, lukemisen asetelma, jossa kääriydytään viltin alle nojatuoliin kaakaomukin kanssa, ja tavoite, joka voi olla arkitodellisuudesta pakeneminen. Mutta onko kriittisen ja niin kutsutun arkipäiväisen lukemisen oltava näin selkeästi toisilleen vastakkaista, että Felskin sanoin arkipäiväinen ajattelu näyttää lähinnä itsepetokselta (emt., 13)? Miten tekstejä pitäisi lukea, jotta lukemiseen sisältyisi sekä kriittinen että tällainen mystinen tai elämyksellinen ulottuvuus? Vai pitääkö hyvän lukemisen sisältää molemmat? Koska haluan pysyä sanataidekasvatuksen viitekehyksessä, yritän vastata tähän kysymykseen pedagogiselta kannalta, eli tarkastelemalla millaisia lukemisen taitoja sanataideoppilaille pitäisi opettaa.

Otan vielä toisen esimerkin lukemisen tapojen vastakkainasettelusta. J. Hillis Miller näkee lukemisen selkeästi kahdenlaisena: kriittisenä ja sen vastakohtana, "viattomana" tai "nopeana" lukemisena. Viatonta lukemista ei hänen mielestään oikeastaan voi opettaa, vaan se on lapsenomaisen tai lapsilukijan jonkinlainen sisäsyntyinen ominaisuus. (Miller 2002, 120-124.) Osaavatko kaikki (lapsi)lukijat todella automaattisesti lukea Millerin kuvailemalla tavalla uppoutuvasti tai maagisesti, on itsessään kyseenalainen olettaamus. En kuitenkaan vielä lähde punnitsemaan tätä argumenttia, vaan tartun Millerin väitteeseen kriittisen,

”demystifioidun” (*demystified*) lukemisen ja sen vastakohdan, eli ”viattoman” (*innocent*) lukemisen välisestä sovittamattomasta ristiriidasta, *aporiasta*. Millerin mukaan kukaan ei voi lukea yhtä aikaa sekä kriittisesti että lapsenomaisesti, mutta hyvä lukeminen kuitenkin yleisen käsityksen mukaan edellyttää kriittisyyttä, jota hän nimittää myös hitaudeksi, eli musiikkitermein lukemiseksi ”*lento*”. Tämän yhtälön Miller näkee koituneen kirjallisuuden surmaksi: kriittinen lukeminen ”riistää kirjallisuudelta sen ihmeellisen voiman avata vaihtoehtoisia maailmoja”. (Emt., 124.) Miller korostaa näiden lukemisen tapojen toistensa poissulkevuutta metaforisesti nimeämällä toisen hitaaksi, toisen nopeaksi lukemiseksi: ne eivät voi siis tapahtua yhtä aikaa.

Jatkaakseni Millerin metaforaa haluan kysyä, eikö lukija kuitenkin saman teoksen kuluessa voisi vaihdella nopeutta ja liikkumisen tapaa? Eikö lukija voi heittäytyä ja eläytyä tekstin maailmaan, vaikka hän tietää sen olevan seipitettä ja ideologisesti mahdollisessa ristiriidassa hänen omien arvojensa kanssa? Voiko tekstejä lukea muillakin kuin Millerin kuvailemilla tavoilla? Ehkä oman tekstin inspiraationa, dramatisoiden eri näkökulmista, uudelleen kirjoittaen, tai kirjoittajan käyttämiä kirjoitustekniikoita pohdiskellen?

Olennaista näihin kysymyksiin vastaamisessa on mielestäni pohtia, mitä lukukokemuksessa tapahtuu. Louise Rosenblattin teoria lukemisesta transaktion tapahtuman eri osapuolten välillä kuvailee lukemista nimenomaan lukijan näkökulmasta. Rosenblattin teoriaa voi luonnehtia konstruktivistiseksi lähestymiseksi kaunokirjallisuuden lukemiseen, ja se on nähty myös kognitiivisen skeemateorian sovelluksena tekstin vastaanottoon (Tracey & Morrow 2012, 48). Rosenblatt (1978/1994, 16) itse mainitsee transaktion käsitteensä olevan peräisin Deweyltä, jonka pragmatistinen filosofia usein nähdään yhtenä konstruktivismin alkupisteenä (Tracey & Morrow 2012, 48).

Merkityksellisintä kaunokirjallisuudessa Rosenblattille on lukijan kokemus tekstistä ja tämän oma tulkinta kokemuksestaan (Rosenblatt 1978/1994, 15-16). Näen Rosenblattin teorian painoarvon lukemisen tutkimuksen ja tämän työn kannalta siinä, että hän rohkenee siirtää tutkijan huomion ”harmaalle”, subjektiiviselle alueelle, mikä on mielestäni tehtävä, kun kyse on taideteosten tutkimisesta ja vastaanotosta.

Teoksessaan *The Reader, The Text, The Poem* (1978/1994) Rosenblatt määrittelee kaunokirjallisen lukemistapahtuman ”runoksi” (*poem*), jonka osatekijät ovat lukija, kirjoittajan teksti ja konteksti. Jokainen luenta, eli runo, jokaisesta tekstistä on erilainen, ja sitä ei voi mitenkään objektiivisesti ennakoida katsomalla tekstiä. Luennan objektiivisuuden vaatimus on mahdottomuus, koska lukijan toiminta on aina ”dynaamista, henkilökohtaista ja

ainutkertaista” (emt., 15). Tekstin täytyy muuttua lukijalleen henkilökohtaiseksi jollain tapaa, jotta lukija voi antaa sille merkityksen: jos tekstissä kuvaillaan rukoilemista, harras uskovainen suhtautuu siihen eri tavalla kuin minä, jonka lapsuuden perheessä harvoin rukoiltiin. Olennaista on se, että kumpikin meistä kuitenkin muodostaa Rosenblattin mukaan henkilökohtaiseen kokemukseen perustuvan mielikuvan, jota on turha sysätä sivuun ”objektiivisen” luennan tieltä, koska se on mahdotonta. Rosenblatt muistuttaa tutkijoita siitä, että objektiivisinkin analyysi ”runosta” on käytännössä vain jokaisen tutkijan oma analyysi (emt.).

Rosenblatt kysyy itse, mistä sitten voi tietää, että luenta on kaunokirjallinen? Tässä voisi käyttää myös sanaa ”taiteellinen”, koska Rosenblatt selkeästi tarkoittaa, että luettua lähestytään taideteoksena. Hän tekee kahtiajaon ”esteettiseen” (*aesthetic*) ja ”efferenttiin” (*efferent*) lukemiseen, joista jälkimmäinen keskittyy tekstistä saatavaan informaatioon. Esteettinen lukeminen taas saa lukijan kiinnittämään huomionsa siihen, mitä lukemisen aikana tapahtuu: lukija ”elää läpi suhdettaan lukemansa tekstin kanssa” (emt., 25).

Esteettinen lukeminen ei ole vapaata tajunnanvirtaa (emt., 29). Lukiessaan esteettisesti lukija kiinnittää huomioita esimerkiksi sanavalintoihin ja kielikuviin ja näiden herättämiin tunteisiin, mielikuviin ja asenteisiin. Hän siis ”luo” tekstin, ”runon”, itselleen samalla reagoiden siihen koko ajan monin tavoin. Lukijan tulkinta kohdistuu tähän hänen omaan tekstistä ”herättämäänsä” kokemukseen (*evocation*), ei itse tekstiin. Ei siis ole mitään tekstin merkitystä, on vain lukukokemuksen merkitys. (Emt., 69-70.)

Saman kaunokirjallisen tekstin voi lukea joko esteettisellä tai efferentillä asenteella. Uuskriittinen tai strukturalistinen lähiluku on Rosenblattille efferenttiä, koska se keskittyy tekstin muotoon, rakenteeseen tai yhtenäisyyteen, ja pyrkii löytämään tekstille objektiivisen merkityksen näitä analysoimalla, ei luomaan taideteosta tekstiä lukemalla (emt., 89). Rosenblattin uudenlainen, ”transaktionaalinen” kirjallisuudentutkimus on valmis siirtymään ketterästi esteettisen ja efferentin asenteen välillä niin, että ne yhdessä muodostavat kokonaisvaltaisen ”läpi eletyn” tapahtuman, jossa lukija herättää oman versionsa taideteoksesta, kaunokirjallisesta tekstistä ja tulkitsee sitten tätä kokemusta, joka käytännössä muodostaa myös hänen tutkimuksensa aiheen (emt., 174).

Näkemys on vastakkainen Millerin kahtiajaolle lapsenomaiseen ja kriittiseen lukemiseen. Naiivi lukeminen ja kaikki lukukokemuksen herättämät tunteet ja muistot ovat osa ”kriittistä” lukemista. Vaikka Rosenblattin näkemys lukemisesta, tai kriittisestä lukemisesta, on kokonaisvaltainen ja salliva, hän kuitenkin pitää selvänä, että lukijalla on tai

on oltava tietoa kirjallisuuden konventioista ja taitoa lukea tekstin sisältämiä erilaisia kaunokirjallisia merkkejä tai vihjeitä, jotka liittyvät sanavalintoihin, tekstin asetteluun, rakenteeseen tai vaikkapa genreen. Miten Rosenblattin lukija siis käytännössä muodostaa, tai herättää, oman runonsa ja tulkintansa koko tästä transaktionaalisesta prosessista? Hän kuvailee yksityiskohtia näin:

The dynamics of the literary experience include, then, first the dialogue of the reader with the text as he creates the world of the work. We have followed through some of his activities – responding to cues, adopting a predominantly efferent or aesthetic stance, developing anticipatory frameworks, sensing, synthesizing, organizing and reorganizing. Second, there is concurrent stream of reactions to the work being brought forth: approval, disapproval, pleasure, shock; acceptance or rejection of the world that is being imaged; the supplying of rationales for what is being lived through. There may also be awareness, pleasant or unpleasant, of the technical traits of the text. (Emt., 69.)

Lukukokemus on siis odotusten, tunteiden, päätelmien, muistojen ja kaikkiin näihin reagoinnin kokonaisuus. Tracey ja Morrow muotoilevat asian niin, että jokaisen lukijan lukukokemukset ovat yksilöllisiä, sillä taustalla olevat skeemat ovat myös ainutkertaisia (Tracey & Morrow 2012, 55). Useimmat näistä Rosenblattin luettelemista kokemuksen osista eivät ole siis objektiivisesti esitettävissä, mikä on tärkeä osa hänen teoriaansa. Koska kyse on kuitenkin transaktiosta, jonka yhtenä osapuolena on teksti, joukossa on myös tekstistä havaittavia ominaisuuksia, joiden sisältöä mielestäni pitää avata: mitä ovat ”vihjeet tai merkit” (*cues*) ja ”tekstin tekniset piirteet” (*technical traits of the text*)? Vaikka Rosenblatt on sitä mieltä, että tekstin muotoon keskittyvä lähiluku on ”vain” efferenttiä lukemista, hän ei kiistä, etteikö lukijan pitäisi tai voisi hyödyntää taideteoksen luomisessa kaunokirjallisen ilmaisun konventioiden tuntemustaan.

Rosenblattin kuvailemassa transaktionaalisesti kriittisessä lukemistapahtumassa keskitytään omien vaikutelmien tulkitsemiseen, mutta lukijan tai oppijan skeemat kuitenkin kohtaavat myös tekstin tason. Tekstit toimivat edellä mainittujen, tunnistettavien ja toistuvien teknisten piirteiden tai konventioiden pohjalta. Monet näistä ovat lukijalle tuttuja hänen aiemmin kohtaamiensa tekstien myötä, ja jotkut skeemoista muuntuvat ja täydentyvät lukijan kohdatessa uusia tekstejä. Esimerkkinä siitä, millaisin keinoin tekstin voi nähdä osallistuvan merkitysten rakentamiseen lukijan kanssa, käsittelen Peter J. Rabinowitzin teoriaa lukemista ohjaavista ”säännöistä”, jotka Rabinowitzin mukaan useimmilla lukijoilla ovat tiedossa jo *ennen* kuin he alkavat lukea.

Rabinowitzin teorian soveltamiseen tässä yhteydessä löytyy parikin syytä. Ensinnäkin,

Rosenblattin käsittelyssä lukijan kulttuurinen konteksti jää melko vähälle huomiolle, mitä hän itsekkin teoksensa epilogissa pohtii (Rosenblatt 1978/1994, 187-188). Rabinowitzin teoria paikkaa tätä aukkoa; sen voisi nähdä esimerkkinä Rosenblattin kaipaamasta demokratiakasvatukseen tähtäväästä lukemisesta. Toiseksi, lukemista ohjaavilla konventioilla voi nähdä yhteyden konstruktivistiseen teoriaan. Nora Ekström (2011, 135) näkee kirjoittajan lukemisen tarkoituksena erityisesti eri tekstityyppien skeemojen oppimisen, skeeman tarkoittaessa ”yleiskuvaa tekstin rakenteesta ja sisällöstä”. Ekström kuvailee jäsentyneiden lajiskeemojen helpottavan lukemista:

Skeeman pohjalta lukija osaa erottaa juonen kannalta epäolennaisen olennaisesta ja ennakoida tarinan jatkoa. Toisaalta vaarana on kasvava virhetulkintojen mahdollisuus niissä tapauksissa, joissa teksti poikkeaa tavanomaisesta. [...] Lukemalla oppii siis tunnistamaan kirjallisuuden lajityyppejä, mikä ei ole tekijän näkökulmasta merkityksetön taito. ”Tavallinen” lukija ei juuri joudu pohtimaan lajityypin piirteitä, jos ei halua, mutta kirjoittajan on kyettävä hahmottamaan esimerkiksi romaanin piirteet ja sisällyttämään ne tekstiinsä, jos hän haluaa, että muutkin tunnistavat hänen teoksensa tiettyyn lajityyppiin kuuluvaksi. (Emt., 135-136.)

Tästä näkökulmasta kirjoittavan lukijan pedagogiikan kannalta on oleellista tutkia, millaiset tekstistä havaittavat, niiden muotoon ja rakenteeseen liittyvät lajityypilliset piirteet on huomioitava osana opetusta ja opetettavaa lukemisen taitoa. Tosin Ekströmille voi tässä yhteydessä huomauttaa, että myöskään ”tavallisen lukijan” lukemisen tavat eivät ole Rabinowitzin teorian valossa sidottuja vain siihen, kuinka hän ”haluaa” lukea.

Rabinowitzin teoriaa ei käsittäakseni ole luonnehdittu konstruktivistiseksi, enkä itsekään aio sellaiseen ryhtyä. Tarkoitukseni on tarkastella, kuinka Rabinowitzin säännöt soveltuvat lukemisen oppimiseen edellä sanotun valossa. Konstruktivisteille oppimista tapahtuu, kun uusi tieto integroituu aiemmin tiedetyn kanssa. Tästä näkökulmasta lukijat voivat oppia jäsentämään omaa kokemustaan oppimalla pohtimaan, mikä teksteissä saa heidät lukemaan jollakin tavalla, ja miksi joku ehkä tulkitsee tekstejä ”väärin”, sillä samojen tekstien lukemiseen on eri lukijoilla erilaiset lähtökohdat.

Rabinowitzin (1987, 43) mukaan olennaisinta lukemisen sääntöjen vaikuttavuudessa on lukijan pyrkimys lukea, kuten tekijä on tarkoittanut (*authorial intention*), vaikka niin ei lopulta tapahtuisikaan. Jokainen lukija soveltaa lukiessaan joitakin aiemman lukukokemuksensa pohjalta oppimiaan sääntöjä. Vastaavasti kirjailijat kirjoittavat ”tekijyydelliselle yleisölle” (*authorial audience*), eli kuvitellulle yleisölle, jonka lukemisen tavat he käytännössä joutuvat ainakin osittain arvaamaan (emt., 21). Rabinowitz muotoilee

yksilöllisen kokemuksen vaikuttavan kaunokirjallisuuden lukemiseen niin, kaikki luennat ovat väistämättä aina alkuperäistekstin mukaelmia (emt., 18). Hänen motiivinsa muotoilla lukemista ohjaavia sääntöjä on pyrkiä määrittelemään, mistä voidaan tunnistaa jonkun lukeminen tai jokin teksti hyväksi: onko joitakin yhteisiä mittatikkuja, ja miksi jotkut tekstit kanonisoidaan, arvioidaan yleisesti maineikkaiksi? Rosenblatt puhuu vastaavasta ilmiöstä ”kommunikaationa” lukijan ja tekijän välillä: hänelle ”*authorial reading*” määrittelee paitsi sitä, kuinka kirjoittaja lukee omaa tekstiään kirjoittaakseen omasta mielestään paremmin, myös sitä, kuinka hän joutuu lukemaan tekstiään potentiaalisten lukijoidensa silmin (Rosenblatt 1978/1994, 186).

Rabinowitz esittää, että lukijoiden lukemista – yhtä lailla kuin kirjoittajien kirjoittamista – ohjaavat tekstistä havaittavat ”kerronnan konventiot” (*narrative conventions*), joita on neljää eri tyyppiä: 1) ”*rules of notice*”, eli lukijan huomiota ohjaavat yksityiskohdat, kuten esimerkiksi sanavalinnat, aloitus- ja lopetuslauseet ja tekstin ”ympäristöstään” poikkeavat ilmaukset; 2) ”*rules of signification*”, eli miten ja miksi tekstiin muodostuu erilaisia merkityksiä, liittyen esimerkiksi kerronnan syy-seuraussuhteisiin tai totuudellisuuteen; 3) ”*rules of configuration*”, eli kuinka kerronnalla luodaan esimerkiksi juoneen tai henkilöhahmojen motiiveihin liittyviä odotuksia, jotka täyttyvät tai tyhjenevät eri tavoin; ja 4) ”*rules of coherence*”, eli tekstin yhtenäisyyttä rakentavia tai hajottavia piirteitä, kuten esimerkiksi kerronnan aukkoja tai kerronnan runsautta, kuten vaihtoehtoisia loppuratkaisuja. (Rabinowitz 1987, 42-46.)

Rabinowitz painottaa, että hänen listansa säännöistä ei ole tyhjentävä tai ainoa. Sen tehtävä on auttaa näkemään, miksi jotkut kirjat nostetaan korkeammalle kuin toiset, ja onko tässä prosessissa mahdollisesti kyse ”väärinlukemisesta” (*misreading*), jonka taustalla piilee poliittisia paineita (emt., 174). Väärinlukemisella hän tarkoittaa sellaisia luentoja, joissa lukija tähtää tekijän tarkoittamaan luentaan (*authorial reading*), mutta epäonnistuu (emt.). Lukija voi epäonnistua, koska ei tunnista tekijää ohjaavia tekstuaalisia, kulttuurisia tai ideologisia konventioita. Lukea voi kahdella tavalla väärin: joko lukija soveltaa edellä mainittuja sääntöjä väärin, tai sitten hän soveltaa tekstiin väärä sääntöjä (emt., 175-6). Käytännössä tällaista väärinlukemista voi tapahtua esimerkiksi silloin, kun kohteena on toisen aikakauden tai kulttuurin teksti.

Sääntöjen soveltamisen viitekehyksenä Rabinowitz pitää genreä siitä syystä, että teosten säännönmukaisuuteen liittyvät lukijan odotukset ovat yleensä jollakin tapaa sidoksissa genreen, koska ”teokset ovat aina jonkinlaisia”, ja lukemisen aloittaminen

käytännössä edellyttää jonkin genreä tai vertailukohtana olevia teoksia koskevan olettamuksen (emt., 177). Jos siis huomaan teoksen olevan salapoliisitarina, minulla on tiettyjä, juuri tähän genreen liittyviä olettamuksia esimerkiksi henkilöhahmoista ja teoksen rakenteesta. Minun ja tarinan välille voi kuitenkin muodostua väärinymmärrys, jos tarina poikkeaa liikaa genrelle asettamistani odotuksista. Väärinlukemisen syy voi olla siis teoksessa, joka saattaa poiketa sääntöjen noudattamisesta tai ”monitulkintaisuudessaan” (*ambiguity*) tarjota ”riittämätöntä opastusta” siihen, mitä sääntöjä sen lukemisessa pitäisi soveltaa (emt., 209). Tämän takia teokset, jotka ovat vallitsevien tai valittujen käytäntöjen mukaan helpommin luettavissa, eli tavallaan sopivat teoriaan parhaiten, voivat tulla helpommin kanonisoiduiksi: ”[c]anonization is, at least in part, a process by which certain texts are privileged because they work with a normalized strategy or set of strategies” (emt., 212).

Mikä Rabinowitzin sääntöjen anti lopulta on hyvän tai kriittisen lukemisen oppimisen kannalta? Hänen sanomansa näyttäisi olevan, että oppimalla tunnistamaan teksteistä erilaisia muotoon ja rakenteeseen liittyviä piirteitä, pystyy paremmin tunnistamaan myös niitä olettamuksia, joiden varassa kirjoittajien ja lukijoiden välinen kommunikaatio on. Tällaista tekstuaalista kokemusta ja kompetenssia hankitaan Rabinowitzin (emt., 231) mukaan vain lukemalla paljon. Tekstuaalinen kompetenssi on kuitenkin asia, johon opetuksessa voidaan kiinnittää huomiota; opettaa lukijoita näkemään, mitkä tekijät mahdollisesti edistävät tai estävät heitä lukemasta tekstiä, niin kuin se ”pitäisi” lukea – tai kannattaisiko teksti jopa lukea ”väärin”.

Rabinowitz usuttaa myös lukijaa ennen kaikkea itsereflektioon toiminnassaan. Lukijoiden on luettava omaa lukemistaan ja toisia lukijoita, olivat he sitten kirjallisuuden ammattilaisia tai omia ystäviä, paljastaakseen meitä ohjaavia ajatusrakenteita (emt., 208). Rabinowitzin mallin mukainen teoreettinen luenta täydentää Rosenblattin mukaan tavallisen lukijan lukukokemuksen:

criticism primarily offers the opportunity to look at the work as evoked by another personality and to see what frames of reference, what interpretive and evaluative criteria the critic has applied, what assumptions about art, human beings, and society he brings to the text (Rosenblatt 1978/1994, 150).

Rabinowitzin luennan tavoitteena on paljastaa tulkintojen takana olevat ideologiat; Rosenblatt taas on kiinnostunut yksittäisen lukijan luomasta ”runosta” tietyssä kulttuurisessa tilanteessa. Näkökulmien eroa luonnehtivat ehkä parhaiten kirjoittajien lukemiselle ja sen tulkinnalle asettamat tavoitteet: Rabinowitz (1987, 231) puhuu ideologisesta

”vapautumisesta” (*self-liberation*), Rosenblatt (1978/1994, 160) ”itseymmärryksestä” (*self-understanding*). Näiden tavoitteiden pedagogisista seurauksista he vain vihjaavat. Rosenblattin (emt., 161) mukaan opetuksen ytimessä tulisi olla yksilön kyvyn omaksua ja säilyttää esteettinen asenne elääkseen täydesti ja henkilökohtaisesti kirjallisessa transaktiossa. Rabinowitz (1987, 231) haluaisi laajentaa luettujen tekstien kirjoa ja määrää, suosimalla myös nopeaa, ”ahmivaa” lukemista syvän lähiluvun sijaan, jotta lukijoiden olisi mahdollista nousta perinteisten tulkintatapojen asettamien rajoitusten yläpuolelle.

Palatakseni vielä Milleriin ja lukemisen aporiaan, en voi väittää, että Rosenblattin suorittama niin sanotun tavallisen lukijan arvon palauttaminen ja esteettisen kokemuksen vaaliminen tuo lohtua naiivia lukukokemusta kaipaavalle lukijalle. Siksi onkin aiheellista kysyä, onko Millerin kaipaamaa uppoutuvaa lukukokemusta todella edes olemassa, ja onko se jokin yleisluontoinen perusta, joka on kaikilla lukijoilla aluksi hallussa ennen kuin he oppivat lukemaan kriittisesti.

Cristina Vischer Bruns (2011, 58) näkee kriittisen lukemisen ennen kaikkea etäisyyden ottamisena tekstiin. Itse asiassa Vischer Bruns ei puhu kriittisestä lukemisesta, vaan käyttää vapaasti suomennettuna termiä ”pohtiva lukeminen” (*reflective reading*) yläotsikkona eri lailla motivoituille lukemisen tavoille, kuten ”kriittiselle, epäilevälle, vastustelevalle tai analyttiselle” lukemiselle (emt.). Se, mikä aiheuttaa Millerin kuvaileman ”uppoutuvan” (*immersive*) lukemisen tuhon, on juuri pohtivan lukemisen edellyttämä etäisyys teokseen: lukija ei voi samanaikaisesti ottaa pohtivaa etäisyyttä ja ”elää teoksen luomassa virtuaalisessa maailmassa” (Miller 2002, 128).

Vischer Bruns ottaa asiaan toisenlaisen kannan: hänen mukaansa uppoutuvaa lukemista ei tosiasiassa voi olla ilman pohtivaa lukemista (Vischer Bruns 2011, 58). Tämän hän perustaa Paul Ricoeurin teoriaan lukemisesta hermeneuttisena prosessina, jossa naiivi lukeminen syntyy kriittisen lukemisen kautta synteisin tavoin. Kriittinen lukeminen siis tämän teorian valossa kehittää uppoutuvaa lukemista, ja uppoutuva lukeminen ”sisällyttää itseensä” (*envelops*) kriittisen lukemisen. Vischer Bruns esittää Ricoeurin näkemysten avulla, että ”ei ole olemassa luentaa, joka ei sisältäisi etäisyyden ottamista tekstiin”, koska teksti jo ”olemuksensa perusteella kohtaa lukijan aina joltakin etäisyydeltä”. (Emt., 68-70.) Tulkitsen hänen tarkoittavan sitä, että teksti jonkun toisen kirjoittamana sisältää aina lukijalle vieraita elementtejä, ja siksi sijaitsee etäisyyden päässä.

Etäisyydellä tekstiin on kuitenkin vielä muitakin ulottuvuuksia, joita Vischer Bruns kartoittaa Ricoeurin teoriasta. Lukijan tavoitteena on olla sisällä tekstin maailmassa, selittäen

tekstin tarjoamaa maailmassa olemisen tapaa, ja tämä onnistuu vain ottamalla etäisyyttä arkitodellisuudesta. Tämä taas johtaa mahdollisuuteen katsoa kriittisesti omaa arkitodellisuuttaan tekstin maailmasta käsin. Seurauksena on siis tekstin mahdollistama ideologinen kritiikki, joka kohdistuu omaan arkipäivään, omiin toimintapoihin; lukija ei vain lue tekstien takana mahdollisesti piileviä ideologioita, vaan myös arkitodellisuudessaan vaikuttavia ideologioita fiktiivisen maailman suojusta. (Emt., 72.)

Tämä synteesi on Vischer Brunsille kaunokirjallisen lukemisen ydin, joka vertautuu mielenkiintoisella tavalla edellä mainitsemini lukemisen tapoihin. Lukija tempautuu tekstin maailmaan, niin kuin Miller toivoo, mutta ei lapsenomaisen naiivisti täysin vailla etäisyyttä tekstiin, koska sellaista lukemista ei ole. Lukijan tulkinta kohdistuu hänen kokemukseensa tekstin luomasta maailmasta, kuten Rosenblattin esteettisessä lukemisessa, ei yhden merkityksen etsimiseen. Ja kuten Rabinowitz esittää, tulkinnat johtavat ideologiseen kritiikkiin, jolle luonteenomaista on kaksisuuntaisuus tekstin todellisuuden ja arkitodellisuuden välillä.

Pedagogiikan kannalta on pohdittava, kuinka tällaista lukemista olisi mahdollista opettaa, jos se nähdään kaunokirjallisuuden lukemisen tavoitteena. Vischer Bruns (emt., 37) huomauttaa, ettei voida ottaa annettuna kaikkien osaavan lukea uppoutuvasti, joka kuitenkin lukemisen tapana näyttää hänen mukaansa sisältyvän kaikkeen kriittiseen lukemiseen. Oppilaat voi opettaa pohtimaan omaa lukukokemustaan, havaitsemaan tekstistä esimerkiksi Rabinowitzin luettelemia sääntöjä ja niiden taustalla mahdollisesti piilevää politiikkaa. Mutta onko mahdollista opettaa luopumaan skeptisyydestä tekstejä kohtaan ja heittäytymään niiden maailmoihin niin, että lukeminen ei jää vain efferentiksi suoritukseksi?

Kaikkia näitä mainitsemiani näkemyksiä yhdistää tavoitteiden suuntautuminen erilaisten kriittisten vaiheiden kautta lopulta lukijaan itseensä, hänen oman itsensä ja kokemuksensa merkityksellistämiseen. Lukijan itsen ja tekstin vuorovaikutus näkyy lukemisen teorioissa jo mainitsemieni käsitteiden tasolla: Rosenblatt puhuu itseymmärryksestä ja Rabinowitz itsensä vapauttamisesta. Vischer Bruns näkee kaunokirjallisuuden lukemisen tärkeimpänä vaikuttimena itseen kohdistuvan muutoksen (*self-transformation*). Hän puhuu tästä formatiivisuudesta kaunokirjallisuuden lukemisen opettamisen ensisijaisena tavoitteena, jolla hän tarkoittaa, että lukukokemukset muovaavat tapaamme olla maailmassa (emt., 37). Mitään lukemisen tapaa ei voida opettaa, jos lukija ei koe tekstiä henkilökohtaisella tasolla, eikä myöskään siksi koe kaunokirjallista lukemista tärkeäksi.

Hyvän, kriittisen lukemisen tunnusmerkiksi muodostuu siis tässä kuvaillun pohjalta taito kokea kirjallisuus henkilökohtaisesti tärkeänä ja tarvittaessa etäännyttää omasta itsestä: sillä rakennetaan omaa persoonallisuutta ja sen avulla voidaan ottaa etäisyyttä myös omassa elämässä vaikuttaviin erilaisiin ideologioihin. Nämä seikat liittyvät kuitenkin vielä perustavanlaatuisempaan kysymykseen: *miksi* kirjallisuutta luetaan?

2.1.2 Miksi kirjallisuutta luetaan?

Pitääkö sanataideoppilaan aktiivisesti pohtia, miksi kirjallisuutta luetaan? Tarkastelen seuraavaksi tätä kaunokirjallisuuden lukemisen arvoa, ja miten sen tulisi näkyä sanataidekasvatuksessa tapahtuvan lukemisen opetuksessa. Pysyttelen lähinnä pedagogisessa näkökulmassa Vischer Brunsin sekä Ruotsissa kirjallisuuden opetuksen legitimaatiota peruskoulu- ja lukiotasolla tutkineen Magnus Perssonin tekstien kautta. Kirjallisuuden arvoon liittyvää keskustelua on käyty paljonkin (Vischer Bruns listaa joukon teoksia aiheesta: 2011, 2, viite 2), mutta itse rajaan siis näkökulmani lähinnä opetuksen tavoitteisiin ja menetelmiin.

Miksi oikeastaan pitää edes kysyä, miksi kirjallisuutta luetaan? Uskon, että suurin osa ihmisistä, olivat he ahkeria kaunokirjallisuuden lukijoita tai eivät, vastaisivat kysyttäessä lukemisen olevan tärkeää ja hyödyllistä. Magnus Persson näkee kirjallisuuden opetuksen kaipaavan uusia perusteluja siksi, että siitä on vähitellen tullut alakulttuuri muiden joukossa. Näin ollen kaunokirjallisuuden tarjoamat kuvat maailmasta edustavat vain marginaalisen joukon käsityksiä, eivät kansallista tai kansainvälistä yhtenäiskulttuuria, jollaisena kirjallisuutta on usein pidetty. Tiettyjen teosten lukemisella ei ole enää massoja yhdistävää voimaa, vaan nämä kokemukset haetaan muualta. Tämä asia on toki tiedostettu kirjallisuuspedagogiikassa, ja ongelmaksi muotoutuu Perssonin mukaan myös se, että kirjallisuuden esteettinen arvo on saanut tehdä tilaa kulttuurisen arvon punnitsemiselle, jolloin kirjoja käytetään entistä enemmän jonkin prosessin, esimerkiksi kulttuurisen integraation välineenä. (Persson 2007, 219.)

Sanataidekasvatuksen piirissä kaunokirjallisuuden merkitystä harvoin tarvitsee perusteella kenellekään, koska sekä oppilaat että opettajat ovat jo omalla tavallaan perillä kirjallisuuden ihmemaassa. On kuitenkin tosiasia, että kaunokirjallisuuden merkitys monien ihmisten arkipäivässä on selkeästi vähentynyt. Mitä hyötyä lukemisesta oikein on?

Kuten edellä jo kävi ilmi, Cristina Vischer Brunsin käsitys kirjallisuuden arvosta on sen

luonne itseä rakentavana, formatiivisena, tekijänä; lukeminen tarjoaa kokemuksia, jotka ovat elintärkeitä sen suhteen, kuinka näemme oman itsemme. Hänen näkemyksensä perustuu D.W. Winnicottin teorialle transitionaalisista objekteista: Winnicottin kiintymyssuhdeteorian mukaan lapsi rakentaa omaa erillistä persoonallisuuttaan kiintymällä johonkin hänen ja ulkomaailman välissä olevaan esineeseen, kuten pehmoleluun. Vischer Brunsin mukaan myös kirjallisuus on tällainen ulkoisen ja sisäisen maailman välissä, ”kolmannessa tilassa” oleva transitionaalinen objekti, joka on yhtä aikaa ”minä” ja ”ei-minä”. Emme voi hänen mukaansa perustella kaunokirjallisuuden arvoa vain sillä, että se tuottaa meille iloa, nautintoa tai muita kaivattua tuntemuksia, tai sillä, että opimme siitä elämässä tarvittavia taitoja, kuten ongelmanratkaisua tai kirjallista ilmaisua, vaan kirjallisuus täytyy nähdä oman itsen tai minäkuvan rakentamiseen tarvittavana aineksena. (Vischer Bruns 2011, 26.)

Kun kaunokirjallisuus nähdään transitionaalisena objektina, huomio kiinnittyy lukijan kokemukseen tekstistä, kokemukseen maailmassa olemisen tavasta, ei siihen, mitä teksti sanoo maailmasta. Tästä näkökulmasta kaunokirjallisuuden merkitys ei synny vain sen tarjoamasta tiedosta tai sisällöstä, vaan myös lukijan asenteesta ja tavasta kohdata teksti. Kriittinen ja uppoutuva lukeminen tukevat toinen toistaan: ”[i]ntense emotional engagement with a text is not a distraction from careful analysis and critique, but is the central vehicle for obtaining a key benefit fo literary reading” (Vischer Bruns 2011, 35). Olennaista lukukokemuksessa on Vischer Brunsille tunne oman persoonallisuuden rajojen hälvenemisestä lukemisen aikana: lukukokemuksen kuluessa lukija ”eksyy kokemukseen” ja kadottaa hetkeksi itsetietoisuutensa ja maailmasta erillisyyden kokemuksensa (emt. 31). Yksinkertaistettuna siis lukija unohtaa lukiessaan itsensä, omat tunteensa, oman arkinsa ja siirtyy kirjan avulla jonkun toisen maailmaan helpottuen siitä, että oman sisäisen maailman ja kaiken ulkopuolisen maailman välinen ristiriita hetkeksi hälvenee. Tämä avaa meille pääsyn muuten saavuttamattomiin persoonallisuutemme kolkkiin, jolloin voimme kokeilla olla maailmassa jollakin toisella tavalla (emt., 115).

Psykoanalyttisella lukemisen tarkastelulla Vischer Bruns haluaa selittää, miten ja miksi lukemiseen liittyy erilaisia tunteita, erityisesti mielihyvää. Tätä kaunokirjallisen lukemisen funktiota on hänen mukaansa ehkä ollut vaikeaa tunnistaa ja kuvailla sen luonteen ollessa yleensä alitajuista (emt., 33). Kaunokirjallisuuden näkeminen transitionaalisena objektina nostaa lukemisen tärkeimmäksi motiiviksi siihen liittyvät tunteet sen sijaan, että käyttäisimme kirjallisuutta vain välineenä jonkin kulttuurisen muutoksen saavuttamiseen tai ideologioiden välittämiseen ja paljastamiseen. Tällaista johtopäätöstä tunnustelea myös

Felski, joka näkee ”kirjallisuudentutkimuksen tarvitsevan kipeästi tällä hetkellä mikroestetiikkaa mikropolitiikan sijaan” (Felski 2008, 133).

Felskille kaunokirjallisuuden merkitys syntyy sen tarjoamasta neljästä kokemuksesta: tunnistamisesta, haltioitumisesta, tiedosta ja järkytyksestä (*recognition, enchantment, knowledge, shock*). Näistä tunnistaminen ja järkytys yhdistyvät lopulta ”tunnistamisen järkytykseksi”, jossa Vischer Brunsin kuvailemalla tavalla lukija käy lukiessaan läpi itsensä tekstistä löytämisen prosessin, ”joka on kaukana yksinkertaisesta” (emt.). Tähän prosessiin voi sisältyä myös haltioituminen, mikä Felskin mukaan ei ole ristiriidassa järkytyksen kanssa, sillä monet lukijat pyrkivät haltioitumiseen nimenomaan lukiessaan kokemiensa inhon, kauhun tai vastenmielisyyden tunteiden kautta (emt., 34).

Felskin esityksen perusteella haltioitumisen voikin ajatella olevan sekä myönteinen että kielteinen tunne. Felskin kuvaileman haltioitumisen moniulotteisuuteen tarttuu myös Vischer Bruns, jonka mielestä haltioituminen on juuri se kaunokirjallisuuden lukemisen ydinkokemus, johon lukemisen nautinto perustuu, mutta jonka hyötyä on vaikeaa selittää. Vischer Brunsin (2011, 21) mukaan Felskin ja J. Hillis Millerin kuvailema nautinnollinen tunne, uppoutuminen tai haltioituminen, syntyy fiktiivisen ja todellisen maailman rajojen hämärtyessä. Näin lukija, joka kykenee haltioitumaan, kykenee liikkumaan itsensä ja muun maailman välillä, ja kykenee myös rakentamaan ja muovaamaan omaa itseään lukukokemustensa avulla. Tämä ”inhimillisessä toiminnassa välttämätön” ihmisenä kasvaminen (*self-formation*) on siis Vischer Brunsin tarjoama selitys sille, mitä hyötyä kirjallisuuden lukemisesta on (emt., 115). ”Välttämättömällä” Vischer Bruns viittaa ilmeisesti kasvun avaamiin mahdollisuuksiin ihmisten ja kulttuurien väliselle paremmalle vuoropuhelulle.

Kasvun mahdollisuuksien kuvailu jää kuitenkin melko epämääräiseksi, ja Vischer Brunsille pitää mielestäni esittää jatkokysymys: mitä kasvun myötä tapahtuu? Hänen teoksensa tärkein osa ovat ne kirjallisuuspäädagogiikan menetelmät, joihin hänen teoriansa kirjallisuudesta transitionaalisena objektina vie, eli hän on lopulta kiinnostunein siitä, kuinka kaikki tämä vaikuttaa kirjallisuuden opetukseen käytännössä. Palaan tähän tuonnempana, mutta sitä ennen haluan kysyä, kuinka väitetty ihmisenä kasvaminen näkyy ja vaikuttaa käytöksessämme? Miten muutun, jos kaunokirjallisuutta lukemalla kasvan ihmisenä?

Magnus Persson tarjoaa tähän oman ehdotuksensa. Hän tarkastelee asiaa Vischer Brunsin tavoin kirjallisuuden oppiaineen opettamisen näkökulmasta, pohtien, mitkä ovat sellaisia keskeisiä asioita, joiden avulla kaunokirjallisuuden opetus voidaan nykypäivänä

perustella, ja joita voidaan pitää sen tavoitteina. Persson päätyy kolmeen ”avainkäsitteeseen” (*nyckelbegrepp*): ”demokratiaan”, ”narratiiviseen mielikuvitukseen” sekä ”luovaan lukemiseen” (*demokrati, narrativ fantasi, kreativ läsning*) (Persson 2007, 223).

Kaikkia kolmea yhdistää Perssonin ajatuskulussa pyrkimys toisen ihmisen ymmärtämiseen, taitoon nähdä asioita jostakin muusta kuin omasta näkökulmasta. Demokratiakasvatukseen sitoutunut kirjallisuudenopetus pyrkii kehittämään narratiivista mielikuvitusta, jonka piirteitä ovat esimerkiksi eläytymiskyky ja tilan antaminen eri näkökulmille ja monille äänille (emt., 249, 254). Lukeminen on Perssonille luovaa, kun siinä yhdistyvät kriittinen ja naiivi lukeminen: lukija pohtii ja problematisoi omaa lukemistaan vuoropuhelussa muiden kanssa jokaisen luennan ollessa Rosenblattin tyyliin ainutkertainen (emt., 264). Koko prosessi voi parhaimmillaan johtaa moraaliseen kehittymiseen: ominaisuudet kuten empatia, myötätunto ja solidaarisuus vahvistuvat lukijassa (emt., 273). Lukijasta kasvaa näin vähitellen ”vastuullinen lukija”:

Att läsa ansvarsfullt innebär att man tar ett ansvar för, står för, sina tolkningar och påståenden. [...] Det innebär att man respekterar den Andre/texten utan att förhålla sig värdeordfull eller okritisk till den. Det innebär också att man försöker göra andra röster och synvinklar, andra möjliga tolkningar, så stor rättvisa som möjligt. (Emt., 274.)

Yhdistämällä Vischer Brunsin, Felskin ja Perssonin näkemykset kaunokirjallisuuden lukemisen arvosta ja hyödyistä voidaan luoda sellainen lukijan henkilöahmo, jolle kirjallisuus on osa persoonallisuutta: hän haltioituu lukemastaan ja muovaa sen avulla persoonallisuuttaan kehittyäkseen vastuulliseksi lukijaksi, mutta ennen kaikkea vastuulliseksi ihmiseksi, joka kykenee empatiaan ja solidaarisuuteen. Onko tällainen hahmo siis eräänlainen ihanne, jota tavoitella, ja jos on, millaisilla opetusmenetelmillä se voisi onnistua?

Lukemisen tapaa, jota Vischer Bruns kutsuu formatiiviseksi, on hänen mukaansa mahdotonta opettaa sen alitajuisen luonteen takia. Sen sijaan hän voi opettajana helpottaa ja kutsua uppoutuvaan lukemiseen polkuna kohti transitionaalista tilaa ja poistaa esteitä tällaiselta lukemiselta. (Vischer Bruns 2011, 117.) Hän kuvailee neljää eri toimintatapaa, jotka pyrkivät tähän: 1) tekstiin uppoutumisen asettaminen etusijalle; 2) oppilaiden omista lukukokemuksista aloittaminen; 3) pohdinta ja analyysi uppoutuvaa lukemista tukevassa roolissa; 4) tekstin ja oman kulttuurisen kontekstin vertaileva pohdinta (emt., 117-126). Näistä kaksi ensimmäistä tähtäävät eräänlaiseen matalan kynnyksen lähestymiseen, kun oppilaiden kanssa aletaan lukea jotakin tekstiä: heille korostetaan, että kaikkein naiiveinkin lukeminen on tärkeä alkupiste tekstin työstämiselle. Rosenblattin teoriaa kaikupohjana

käyttäen Vischer Bruns myös haluaa korostaa oppilaan oman lukukokemuksen merkitystä ja sen pohdintaa ilman, että opettaja tarjoaa omia näkemyksiään. Kaksi jälkimmäistä painottaa analyttisempaa reflektiota, kuitenkin niin, että lukija ei missään vaiheessa sysää syrjään henkilökohtaisia reaktioitaan ja omaa lukijuuttaan: miksi jokin teksti tuntuu vastenmieliseltä, tai herättää kanssalukijassa erilaisia tunteita kuin itsessä?

Vaikka Vischer Brunsin menetelmät suuntautuvat lähinnä kolmannen ja korkea-asteen koulutukseen, eivät ne juuri eroa esimerkiksi yläkouluikäisten sanataidekasvatuksen sisällöistä. Vaikuttaa siltä, että monet hänen oppilaistaan eivät ole lainkaan niin kokeneita lukijoita kuin omani, ja monilla hyvin erilainen lähtökohta oppimiseen esimerkiksi motivaation osalta: opiskelussa on pakko tuhjata aikaa ”kirjallisuuden kaltaiseen roskaan” (emt., 2). Vischer Bruns ilmeisesti aloittaa teksteihin tutustumisen oppilaidensa kanssa aivan alkeista olettamatta mitään ennakko-osaamista. Sikäli mielestäni ei ole estettä verrata hänen menetelmiään lasten ja nuorten sanataidekasvatukseen.

Vischer Brunsin opetusmetodien ytimessä on ajatus ”*making space for students*”, joka on Rosenblattin innoittama konstruktivistinen lähtökohta, vaikka Vischer Bruns ei sitä itse juuri näillä sanoilla kuvailekaan. Menetelmällään hän tarkoittaa sen huomioimista, että oppilaiden kohtaamisiin tekstien kanssa vaikuttaa kaikki heidän mukanaan kantama kokemus: paitsi lukukokemukset ja muut kaunokirjallisuuteen liittyvät kokemukset, myös kokemukset erilaisista transitionaalisista objekteista, esimerkiksi musiikin, elokuvien tai videopelien parissa, elämäkokemus ja kokemukset opetustilanteista. (Emt., 129.) Konstruktivistista ajattelua tässä mielestäni heijastaa yksilön oman oppimisen nostaminen pedagogiikan keskipisteeksi: ei tavoitella ensisijaisesti jonkin ulkopuolisen tahon (auktoriteetin) mielestä oikeanlaista luentaa tai esimerkiksi kulttuurikriittistä tulkintaa, vaan keskittyään siihen, kuinka oppilas voi kasvaa yksilönä ja lukijana, ja miten tämä kasvu vertautuu kaikkiin hänen aiempiin kokemuksiinsa.

Kysymys, miksi kaunokirjallisuutta luetaan ja opetetaan, kytkeytyy siis tiukasti yksilön merkityksellisten kokemusten ja henkisen kasvun ympärille. Ja kuten jo edellä totesin, yksilön taidoilla ja ominaisuuksilla, esimerkiksi Perssonin kuvailemilla empatialla ja solidaarisuudella, on merkitystä, kun yksilö toimii erilaisissa yhteisöissä. Esimerkiksi Rosenblatt (1978/1994, 146) näkee lukijuuden myös *kommunikaationa lukijoiden kesken*. Tämä ei tarkoita vain teksteistä keskustelemista, vaan sitä, että lukukokemukset tulevat mukaan keskusteluun, oli aihe mikä tahansa, koska lukeminen ei ole Rosenblattille joukko eriteltäviä taitoja tai tekniikoita, vaan hän painottaa lukukokemuksia osana elämäkokemusta. Tähän

johtopäätökseen Rosenblatt on päätenyt jo vuonna 1938, mistä myös Vischer Bruns (2011, 129) huomauttaa. Lukeminen voi olla lukijan koko elämän mittainen tapahtuma, jossa teokseen, lukukokemukseen suhtautuminen muuttuu ajan ja elämäkokemuksen myötä (Rosenblatt 1978/1994, 123).

Se, että lukukokemukset nähdään Rosenblattin tavoin elämäkokemuksena tai formatiivisena lukijan oman itsen kannalta, ei tarkoita, etteikö kaunokirjallisuuden lukemisella ja opettamisella olisi muitakin tavoitteita. Formatiivisuus on kuitenkin mielestäni lukemisen pedagogiikan kannalta hyvä ratkaisu, jonka käsittelemäni tutkijat ovat esittäneet lukemisen merkitystyhjiöön maailmassa, jossa tietoa ja kokemuksia on yltäkyläisesti saatavilla. Toki Vischer Brunsin teorian yhteydessä voisi kysyä, missä määrin formatiivisuus on osa kaikkia taidekokemuksia taiteenalasta riippumatta, ei vain kaunokirjallisuudelle määriteltävä merkitys.

Edellä käsittelemissäni teorioissa nousevat jatkuvasti esiin sellaiset termit kuin omakohtaisuus, kokemukset ja kasvaminen. Tämän työn kannalta ne johtavat kahteen suuntaan. Lähteenä käyttämäni kirjallisuudentutkijat erityisesti tarkastele lukemista taiteellisen oppimisen ja taidekasvatuksen näkökulmasta, mutta itse näen tarpeelliseksi tuoda tähän työhön myös taidekasvatuksellisen käänteen. Toiseksi, kun kyse on lapsista sanataidekasvatuksen kohderyhmänä, ja lukukokemuksista osana elämäkokemusta, en voi ohittaa lapsen lukijuuden mahdollista erityislaatuista. Seuraavaksi pohdinkin lukijuutta näistä kasvamisen, kasvatuksen ja taidepedagogiikan näkökulmasta: miten kasvattaa taiteen avulla, ja miten lukijaksi kasvaa?

2.2 Lukijaksi kasvamisen juoni

Sanataidepedagogiikkaa ei pidä tutkia ainoastaan kirjallisuusteorian näkökulmasta, sillä se on ainakin suomalaisessa viitekehyksessään yksi taidekasvatuksen ala muiden joukossa. Koska tämä tutkimus kuitenkin keskittyy sanataidekasvatuksen lukijan roolin pohtimiseen, annan taidepedagogisille teorioille vain pienen jalansijan tekstissäni. Selvitän lyhyesti, mitä taidepedagogiikalla oikestaan tarkoitetaan suomalaisessa kontekstissa, ja millaista sen mukaan on taiteellinen oppiminen. Taidepedagogiikan osalta pysyttelen nimenomaan suomalaisessa tutkimuksessa, koska sanataidekasvatusta määrittelevät institutionaaliset rakenteet peruskoulun luomasta kirjallisuuskäsityksestä taiteen harrastamisen tapoihin ja

paikkoihin ovat leimallisesti suomalaisia.

Lastenkirjallisuuden tutkimus ja lapsen lukijuus muodostavat tämän alaluvun jälkimmäisen osan. Lasten lukemiseen tai kaunokirjallisuuden lukijaksi kasvamiseen erikoistunutta tutkimusta löytyy loppujen lopuksi melko vähän, ja usein aihetta vain sivutaan jonkin muun tutkimuskysymyksen yhteydessä. Suuri syy on epäilemättä aikuista tutkijaa kohtaava objektiivisuuden ongelma: kuinka tutkia sitä, miten lapsi lukee?

Koska olen edellä hyödyntänyt lähinnä ”aikuisten” kirjallisuuspedagogiikkaan keskittyviä teorioita, näen tarpeelliseksi tarkastella myös sitä, missä määrin nämä teoriat ovat sovellettavissa lapsilukijan tapoihin lukea kaunokirjallisuutta. Tiedostan, että ”lapsilukija” ei ole ongelmaton käsite: Karín Lesnik-Oberstein (1994, 9) näkee, että mitään ”lasta”, kaikkia lapsia kuvaavaa määrettä, ei itse asiassa ole lainkaan olemassa. ”Lapsi” on hänen mukaansa lastenkirjallisuudentutkimuksessa täysin rakennettu käsite, ja hän nimittääkin lapsilukijaa ”fiktiiviseksi lapseksi”. Yritän tulla toimeen käsitteen fiktiivisyyden kanssa analysoimalla ihan todellisten lasten tekstejä, mutta joudun väistämättä käsittelemään lapsen ominaisuuksia myös kuvitteellisella tasolla, sillä tarjottavanani on vain ”aikuisen” näkökulma.

2.2.1 Taiteellinen oppiminen

Jos kirjallisuudentutkijat eivät tarkastele omaa kirjallisuuspedagogiikkaansa taidekasvatuksen näkökulmasta, eipä taidekasvatuksen tieteenalakaan yleensä sisällytä omaan tutkimukseensa kirjallisuuskasvatusta. Tätä kuvaa esimerkiksi se, kuinka Juha Varto (2011, 30) luettelee taidekasvatuksen käytännöiksi musiikkikasvatuksen, tanssikasvatuksen, teatterikasvatuksen ja kuvataidekasvatuksen.

Edellä käsittelemäni teoriat lukemisesta ja sen roolista persoonallisuuden rakentajana saattavat tuntua hyvinkin yleisluontoisilta hahmotteluilta lukemisen merkityksestä yksilölle. Sellaista ei sanataidekasvatuksen piirissä kuitenkaan ole tehty, ja mielestäni käsittelyni pitää nähdä myös taidepedagogisena keskusteluna. Varto (emt., 27-28) määrittelee taidepedagogiikan sisältävän ”tavoitteellisen taidekasvatuksen koulutuksen sekä koulutuksen ammattimaiseen taiteessa toimimiseen”, ja näkee sille tyypilliseksi piirteeksi ”melko laajan ihmisen käyttäytymistä ja käyttäytymisen tuloksia oivaltavan taitamisen ja ymmärtämisen hallintaa”, koska ”taidepedagogiikka on rajapinnalla niin monen muun alueen kanssa”. Juuri tämä problematiikka leimaa omaakin tutkimustani: sanataidekasvatuksen tutkiminen

yhdestä, tarkoin rajatusta näkökulmasta tuntuisi vaikealta, kun tavoitteena on kuvailla tavoitteita kokonaiselle taidekasvatuksen alalle.

Tarkastelen seuraavaksi, kuinka taidekasvatuksessa on sovellettu konstruktivistista teoriaa taiteen oppimisesta, ja sovellan tähän tarkoitukseen lähinnä kuvataidekasvatusta tutkineen Marjo Räsänen konstruktivistis-kokemuksellista teoriaa taiteen oppimisesta. Räsänen teoria soveltuu mielestäni tähän yhteyteen erityisesti sen takia, että Räsänen käsittelee omassa tutkimuksessaan taiteellista oppimista lapsen elämäkokemuksen näkökulmasta konstruktivistisessa viitekehyksessä. Kokemuksellinen taiteen oppimisen teoria toimii mielestäni hyvänä pohjana myös lukijuuden ja kirjoittajuuden vuorovaikutuksen tarkastelulle.

Räsänen on Varron kanssa samoilla linjoilla ja hahmottelee jonkinlaista kokonaiskulttuurista taidekasvatusmallia. Hänen mielestään taidekasvatuksen päätehtävä on kulttuurikasvatus, eli sen tulisi ”tarjota välineitä, joiden avulla ihminen voi ymmärtää ja rakentaa omaa elämäänsä sekä itseään erilaisten osakulttuurien jäsenenä” (Räsänen 2011, 143-144). Kokemuksellisessa taiteen oppimisen teoriassaan Räsänen korostaa oman tekemisen merkitystä taidekasvatuksessa. Räsäselle (2000, 42) taiteen tekeminen on ”taiteentutkimuksen aloja yhdistävä konteksti”.

Kokemuksellisessa taideoppimisessa merkityksellistä on havaintojen ja kokemusten yhteys laajempaan kontekstiin, kuten esimerkiksi oppijan omaan elämään tai taiteenalan historiaan. Oppija oppii ymmärtämään taidetta yhteytenä oman elämismaailmansa ja taidemaailman välillä. Elämismaailmalla Räsänen tarkoittaa uskomuksia, joiden varassa toimimme ennen teoretisointia, ja se on jokaisella ihmisellä omanlaisensa, erilainen myös kotona, koulussa tai työpaikalla. Elämismaailmaa on vaikeaa sanallista, sillä kyse on Räsänen mukaan suurelta osin esiverbaalisista tuntemuksista tilan, kehon ja ajan välityksellä. Taidemaailmalla Räsänen taas tarkoittaa yleisesti kaikkea, mikä sisältyy taideinstituutioon. (Räsänen 2000, 15-16.)

Kontekstin ja kokemusten suhteen painottaminen luonnehtii nimen oman konstruktivistista oppimiskäsitystä. Räsänen kuvailee konstruktivismin näkemystä aikaisempien kokemusten merkityksestä oppimisessa: “[s]en mukaan yksilöllä on aktiivinen rooli tiedon rakentamisessa ja oppiminen tapahtuu aktiivisessa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa”, ja “[o]ppiminen perustuu aikaisemmille kokemuksille siten, että niiden pohjalta muodostuneet kognitiiviset skeemat suuntaavat yksilöiden havaintoja ja toimintaa” (emt., 13).

Toisin sanoen siis taideoppimisessa uudet kokemukset törmäävät aiempiin kokemuksiin ja ennakkokäsityksiin, eli oppijan elämismaailmaan. Kun oppija tai taiteen kokija tulkitsee taidetta, "hän välillä eläytyy, välillä analysoi, ja hänen roolinsa vaihtelee havainnoitsijan ja toimijan välillä" (emt., 16). Kokemuksellisessa taiteen tulkinnassa Räsänen näkee kolme vaihetta: vastaanoton, kontekstualisoinnin ja tuottavan toiminnan. Ensimmäinen vaihe pohjautuu havaintoihin ja intuitioon, toisessa vaiheessa teosta vertaillaan muihin teoksiin ja muuhun kulttuuriin, ja lopuksi opittua sovelletaan omassa taiteellisessa tekemisessä.

Räsänen teorian voi rinnastaa edellä esittämiini teorioihin siitä, miten ja miksi kaunokirjallisuutta luetaan. Vastaanottoon kuuluu erilaisia tapoja ja vaiheita: teosta luetaan intuitiivisesti tai naiivisti, mutta myös reflektiivisesti erilaisia konteksteja vastaan peilaten. Räsänen ei puhu taideteoksesta transitionaalisena objektina, mutta koko hänen teoriansa lähtökohtana on oman itsen ja taideteoksen välinen suhde. Hän kysyy, kuinka rakennetaan siltoja oman elämismaailman ja taidemaailman välille, ja onko mahdollista yhdistää taiteentuntemus itsen rakentamiseen (emt., 5). Tässä prosessissa peruskäsite on kognitiivisen taideoppimisen korostama *transfer*, "siirto", jolla tarkoitetaan kykyä soveltaa opittua uusissa yhteyksissä.

Transferin käsite pitää sisällään esimerkiksi taiteidenvälisen oppimisen ajatuksen: jos osaa tehdä tulkintoja teksteistä, voi olla myös hyvä kuvataideteosten tulkitsija. Räsänen (emt., 13) mukaan *transferia* taideoppimisen ja arkielämän välillä ei ole juurikaan tutkittu, joten varsinaista näyttöä siitä ei ole. Kuitenkin Räsänen voi tulkita kannattavan oppimisen monialaisuutta, sillä yksitoista vuotta myöhemmin julkaistussa artikkelissaan hän asettaa kokemuksellisen taideoppimisen teoriansa tavoitteet aiempaa kokonaisvaltaisemmin. Taiteiden avulla pitäisi voida lisätä oppijoiden ymmärrystä itsestään ja muista, mikä toteutuu, jos taiteen avulla opitaan "kulttuurista lukutaitoa" ja "taiteellista monilukutaitoa". Näillä Räsänen tarkoittaa "kykyä havaita, tulkita, ymmärtää ja arvostaa muiden kulttuuristen ryhmien viestejä sekä kykyä tuottaa omaa kulttuuri-identiteettiä ilmentäviä viestejä". (Räsänen 2011, 143.)

Miten tämä liittyy kaunokirjallisuuden lukemisen tavoitteisiin? Jos Räsänen *transfer*-ajattelu siirretään sanataidekasvatukseen, voidaan pitää sanataidekasvatuksen tavoitteena paitsi itsen ja taiteen yhteyttä, myös omassa yhteisössään aktiivista toimijaa, joka tuottaa ja tulkitsee erilaisia viestejä oman sanataiteensa keinoin. Räsänen havainnollistaa tätä yhteyttä käytännössä kysymällä omilta kuvataideoppilailtaan muun muassa: "miten voit käyttää

oppimaasi muissa kouluaineissa tai jokapäiväisessä elämässäsi?” (Räsänen 2000, 31). Siirto itsen ja taiteen ymmärtämisen välillä tapahtuu esteettisen kehityksen myötä: kun taiteen kokija siirtyy esteettisessä kehityksessään ”itsekeskeisen” ja ”taidekeskeisen” tason kautta ”autonomiselle” tasolle. Räsänen käyttämän Michael Parsonsinkin esteettisen kehityksen teorian mukaan tätä autonomista tasoa luonnehtii taito erottaa arvottaminen tulkinnasta ja tiedostaa syitä omaan vastaanottoonsa. (Emt., 48-49.) Autonomian taso tarkoittaa myös kykyä etäännyttää taideteos omasta vastaanotosta. Tämän voi rinnastaa Vischer Brunsin kuvailemaan formatiiviseen tarkoitukseen, sillä Räsänen (emt., 49) näkemyksen mukaan, ”kun nuori selvittää teoksen hänessä aikaansaamaa kokemusta, hän selvittää myös itseään”, ja ”kun hän arvottaa teosta, hän arvottaa ja kyseenalaistaa myös kokemuksensa aineksia”. Taiteen tehtävä on näin ollen sen sisältämä mahdollisuus ”toimia muutoksen välineenä” (emt., 161). Erityisesti tämä on mahdollista silloin, kun vastaanottoon liittyy myös oma taiteellinen tuottaminen, jolloin omaa itseään rakentaa pohtimalla, millaisen teoksen haluaa tehdä ja miksi.

Konstruktivistiselle oppimiskäsitykselle on leimallista juuri tällainen oman oppimisen ja tekijyyden reflektio. Nora Ekström määrittelee kirjoittajaopetuksessa tekijän ohjaavan omaa tekijyyttään kehittymään haluamaansa suuntaan (Ekström 2011, 75). Käytännön opetusmenetelmiä, joilla tähän pyritään, ovat esimerkiksi oppilaiden kiinnostuksen kohteiden ja taustan huomioon ottaminen, metakognitiivisten, eli oppimisen taitojen kehittäminen ja sosiaalinen vuorovaikutus jaetun tekijyyden muodossa (emt., 73-77). Kirjoittajakoulutuksen tavoitteena voidaan tältä pohjalta Ekströmin mukaan nähdä tekijä, joka hallitsee monipuolisesti erilaisia kirjoittamisen alan tehtäviä (emt., 76).

Näiden lisäksi Ekström nimeää opetukselle aivan uudenlaisen tavoitteen. Hänen mukaansa taideopetuksen, ja nimenomaan kirjoittamisen opetuksen, pitäisi kehittää erityisesti tunneälyä. Ekström (emt., 85) huomauttaa, että jos konstruktivistisen kirjoittajakoulutuksen yksi tehtävä on kasvattaa vuorovaikutukseen kykeneviä tekijöitä, se ei voi edelleen sivuuttaa vuorovaikutustilanteen keskeistä osaa, tunteita. Oppijan tunnetila vaikuttaa kaikkeen häneen oppimisessaan, joten sen merkitys tulisi erityisesti huomioida opetuksessa. Ekström toivookin, että kirjoittajakoulutuksessa panostettaisiin myös tunnetaitojen opetukseen, ja näkee tunneälyn kehittämisen yhtenä tärkeimmistä kirjoittajakoulutuksen tehtävistä. Hän painottaa myös opetuksen ja opettajan tehtävänä olevan *välittää* (emt., 13) oppilaistaan, missä tunneälyllä on suuri rooli.

Ekströmin melko laajasti siteeraamalla kognitiivisella emotiotutkimuksella, johon

hänen tunneälyteorianensa perustuu, on taiteellisen oppimisen kannalta painoarvoa oppilaan subjektiivisen kokemuksen huomioijana. Emootiotutkimus kirkastaa Ekströmin (emt., 92) mukaan konstruktivistisen oppimiskäsityksen periaatteita täsmentämällä, miksi oppilaan yksilöllisen tunnekokemuksen huomiominen on välttämätöntä. Huomio pätee sekä lukemiseen että kirjoittamiseen. Henkilökohtaiset emootiot ovat Ekströmin mukaan aina läsnä fiktiivisessäkin tilanteessa, lukijan yksilöllisinä reaktioina tai kirjoittajan pohtiessa, millaisia emootioita hänen tekstinsä lukijassa herättää (emt.).

Ekström painottaa, että emootiot eivät ole ennalta-arvaamaton ja hallitsematon elämän osa-alue, vaan niitä voidaan opetuksessa tutkia ja jäsentää. Tunneälyn käsite on syntynyt havainnoista, joiden mukaan emootiot ohjaavat ihmisen ajattelua (emt., 104), mutta jokainen käyttää niitä yksilöllisesti. Ekströmin tutkimuksesta voi poimia tunneälyn kahdenlaisen merkityksen kaunokirjallisuuden lukemisen kannalta: toisaalta ne vaikuttavat jokaisen lukijan lukukokemukseen tekstin synnyttämien emootioiden kautta, ja lisäksi tekstit myös kuvailevat niissä tapahtuvia emootioita monin tavoin. Tunneälyn taitoihin kuuluvan emootioiden tunnistamisen Ekström liittää suoraan lukemisen ja kirjoittamisen yhteyteen: lukeminen kehittää kirjoittamista, koska lukeminen kehittää kykyä ymmärtää tunteita (emt., 105), mitä kykyä kirjoittaja väistämättä tarvitsee. Kaunokirjallisuuden lukemisen oppimisen ja opetuksen erityisesti sanataidekasvatuksen viitekehyksessä voi siis Ekströmin näkemysten pohjalta esittää tarvitsevan yksilöllisten tunteiden tulkitsemiseen ja hallintaan vaikuttavaa pedagogiikkaa, eli tunneälyn vaikutusten tunnistamista ja tunnustamista.

2.2.2 Lapsi lukijana

Lähestulkoon kaikki edellä kuvailtu teoria koskee aikuisia lukijoita ja oppijoita. Haluan seuraavaksi jäsenellä sitä, mitä lapsen lukijuudessa erityisesti on otettava huomioon, olettamuksenani se, että lapsen lukijuus eroaa aikuisen lukijuudesta. Mitä ovat nämä erot? Jos katson edellä käsittelemiäni teorioita ja näkemyksiä, niitä yhdistää ajatus taideteoksen vastaanottamisesta tai kaunokirjallisuuden lukemisesta yksilöllisesti koettuna tapahtumana, jossa yhdistyvät lukijan elämäkokemus sekä kognitiivinen kehitystaso. Nämä yhdessä myös selittävät sitä, millaisia skeemoja lapsilukijalla on kirjallisuuteen liittyen. Tarkoitukseni onkin alla löytää ainakin kahdenlaisia vastauksia: miten lapsilukijan kehitystaso tulisi huomioida kaunokirjallisuuden lukemisen opettamisessa? Ja kun puhutaan kriittisestä, tai pohtivasta,

lukemisesta opetuksen tavoitteena, onko se lasten kohdalla samankaltaista kuin edellä kuvaamani aikuisten lukeminen?

Pysyttelen edelleen konstruktivistisessa viitekehyksessä ja katson lukijaksi kasvamista sekä tekstin vastaanottoon liittyvää lastenkirjallisuuden teoriaa J.A. Appleyardin "kehitysnäkökulmasta" (*developmental view*) käsin. Otan Appleyardin teorian tähän ikään kuin selkärangaksi, jota vasten rakentaa argumentteja lasten lukijuuden kehityksestä, eikä minulla ole tarkoitusta tai tilaa tässä pureutua kovin tarkasti hänen teoriaansa. On ollut yllättävää, kuinka vähän tutkimusta on olemassa liittyen lasten kaunokirjallisuuden vastaanottoon ja lukemisen tapoihin, vaikka lastenkirjallisuuden tutkimus tuntuu tutkimusaiheiden ja käsiteltyjen teosten suhteen nykypäivänä jo hyvin kattavalta. Olemassa olevan vastaanoton tutkimuksen suhteen olen kohdannut saatavuusongelmia, joten varmasti monta käyttökelpoista teosta on jäänyt lukematta. Appleyardin teosta *Becoming a Reader* (1991) ei voi varsinaisesti kutsua miksikään lastenkirjallisuuden tai tekstin vastaanoton tutkimuksen klassikoksi, vaikka siihen kyllä viitataan (sekä lastenkirjallisuutta että psykoanalyttista suuntausta edustavissa) tekstin vastaanottoon tai lukemiseen liittyvissä tutkimuksissa (ks. esim. Mendlesohn 2009, 34; Odden 1998, 127). Lasten tekstin vastaanoton tai kaunokirjallisuuden lukemisen kehityopsykologinen tutkimus vaikuttaa omien etsintöjeni tuloksena tutkimusalana kovin hajanaiselta.

Appleyardin lähtökohtana on transaktionaalinen näkemys lukemiseen, muun muassa Rosenblattia seuraten. Hänen mukaansa "tarina on tapahtuma, jolla on juuret sekä tekstissä että lukijan lukemiseen tuomassa persoonallisuudessa ja historiassa" (Appleyard, 1991, 9). Tällä hän tarkoittaa, että lukija tuo tekstiin odotuksia aiemmin lukemansa ja elämäkokemuksensa perusteella, ja teksti joko vastaa näihin odotuksiin tai ei. Lukija reagoi tähän prosessiin itselleen luonteenomaisella tavalla muuntamalla tapahtuman yhtenäiseksi, omaksi kokemukseksi. (Emt., 9-10.) Taustaltaan konstruktivistinen perusajatus Appleyardilla on myös lukijana kehittymisen riippuvuus muusta persoonallisuuden kehityksestä esimerkiksi Piaget'n ja Eriksonin kehityopsykologisten teorioiden pohjalta.

Pelkkä kognitiivinen lähestyminen lukijana kasvamiseen ei ole Appleyardin mukaan riittävää, vaan on otettava huomioon myös konteksti, sosiaaliset suhteet ja kulttuuriset roolit. Hänen mukaansa lukija jossain vaiheessa saavuttaa sellaisen pisteen kehityksessään, joka mahdollistaa lukemisen tapoihin sisältyvien ideologisten olettamusten ymmärtämisen ja kritiikin (emt., 13). Kaiken kaikkiaan, väittämä, jota Appleyard pyrkii todistamaan on yksinkertaisuudessaan sellainen, että kypsyessään henkisesti iän myötä ihminen kypsyy myös

lukijana. Lukijana kasvamista hän näkee hahmottavan jonkinlaisen ”juonen” (*plot*), jota lukija voi myös itse oppia jäsentämään (emt., 19).

Juonenkäänteinä Appleyardin teoriassa toimii viisi lukijana kehittymisen vaihetta: 1) *“the reader as player”*, 2) *“the reader as hero and heroine”*, 3) *“the reader as thinker”*, 4) *“the reader as interpreter”*, 5) *“the pragmatic reader”* (emt., 14-15). Näistä kolme ensimmäistä käsittelee lasta lukijana, neljäs koulutettua aikuiseksi kasvavaa lukijaa ja viides aikuista, jonkinlaista ”käytännöllisen kriittistä” lukijaa, joka on jo löytänyt itsensä (lukijana), ehkä kääntynyt pois päin pyrkimyksistä akateemisesti kriittiseen lukemiseen ja kiinnostunut juuri itselleen sopivan pohtivan lukemisen tavan löytämisestä. Sivuutan tämän viidennen lukijatyypin epärelevanttina, liian aikuisena tälle tutkimukselle. Otan kuitenkin mukaan neljännen vaiheen selvittääkseni sisältyykö siihen ominaisuuksia, jotka voidaan nähdä sanataidekasvatuksen tavoittelemassa lukijassa. Luvun lopuksi päästään myös ensimmäisiin lasten kirjoittamiin tekstiesimerkkeihin; lukemaan, mitä oppilaani kirjoittavat lukijuudesta.

Ensimmäinen askel lukijan kehityksessä on Appleyardin teorian mukaan siis *“the reader as player”*, ”leikkivä lukija”, joka vasta opettelee seikkailemaan tarinoiden maailmassa: kuuntelemalla tarinoita lapsesta tulee mielikuvitusmaailman itsevarma toimija. Leikkivää lukijaa luonnehtii myös se, että hän tunnistaa ”lukukokemuksen osatekijät”: hän osaa leikkiä kielellä ja kertoa omista kokemuksistaan; ymmärtää, että kirjoitettu kieli välittää merkityksiä, ja asettaa tiettyjä odotuksia kirjoille esineinä esimerkiksi kuvituksen suhteen sekä tarinoille rakenteen (henkilöhahmot, aihe, juoni) suhteen. (Emt., 14, 21.)

Lukukokemusten myötä alle kouluikäinen lapsi oppii siis havaitsemaan kirjallisuudessa toistuvia säännönmukaisuuksia. Morag Styles (1994, 37) näkee käsityksen kirjallisuudesta pohjautuvan näihin varhaislapsuuden kokemuksiin, joiden perusteella lapsi määrittelee itselleen ”kirjallisuuden” merkityksen. Erityinen piirre pienimpien lasten lukijuudessa on siihen liitetty tekijyys: lapsi nähdään myös tarinankertojana. Margaret Meek Spencer (2000, 200) väittää lapsen lukijaroolin olevan hyvin aktiivinen. Hänen mukaansa lapset mieltävät itsensä lukijoina ennen kuin kykenevät selittämään tekstiin osallistumisensa luonnetta: lapsi voi ajatella olevansa tarinassa sekä kertoja että se, jolle kerrotaan.

Meek ei tarkemmin erittele sitä, millä tavoin lapsen lukijaroolin aktiivisuus käy ilmi, mutta ajattelen sen näkyvän jo Appleyardin kehitysvaiheelle antamassa nimessä: leikki. Sen lisäksi, että lapsi leikkii tarinoiden mielikuvitusmaailmoissa, tarinat ovat myös yksi leikki muiden joukossa. James Britton (1971/1977, 45) näkee lasten kuulemat ja kertomat tarinat luontevana osana leikin maailmaa uneksimisen, mielikuvitusleikkien ja muun ”muka-toden”

rinnalla. Tässä ei sinänsä ole mitään uutta, mutta Britton kehittää ajatusta edelleen. Hän haluaa painottaa leikin tarkoitusta ”omaksumisena” (*assimilative*): kun lapsi leikkii, hän tekee sen kokeillaakseen, omaksuakseen maailmassa vallitsevia käytäntöjä. Vaikka hän on omassa leikissään aktiivinen toimija, hän on maailman suhteen ”katselija” (*spectator*), mikä antaa hänelle vapauden toimia omien sääntöjensä mukaan. Leikki sijoittuu Brittonin mukaan Winnicottin kuvailemalle ”kolmannelle alueelle” (*third area*) itsen ja todellisuuden väliin, alueelle, jolla ”voimme olla omia itsejämme” ja rakentaa omaa persoonallisuuttamme. Tälle kolmannelle alueelle sijoittuu myös samalla logiikalla lapsen lukijuus, joka myös on omaksuvaa katselijuutta. ”Tarinat, joita hänelle on luettu, kuten *Liisa Ihmemaassa*”, ovat osa sitä mielikuvitusmaailmaa, jolla lapsi rakentaa minuuttaan (emt.). Kaunokirjallisuuden lukemisen funktio on sama kuin Vischer Brunsin neljäkymmentä vuotta myöhemmin esittämä, mutta näkökulma hieman eri, sillä lapsen kehityksessä korostuu leikin merkitys. Katsojan, lukijan rooli ei siis ole tämän käsityksen mukaan passiivinen, vaan aktiivista leikkiä transitionaalisen objektin, tarinan, avulla.

Leikkivää lukijaa Appleyardilla lukijuuden kehitysvaiheissa seuraa ”*the reader as hero and heroine*”, ”sankarilukija”, joka lukee kokeakseen seikkailuja ja sankaruutta: tarinat edustavat hänelle vaihtoehtoja, selitettävämpää maailmaa, pakopaikkaa, jonka keskeinen, romanttinen hahmo lukija itse voi kuvitella olevansa. (Appleyard 1991, 14.) Lukemisen roolia alakouluikäisen lapsen elämässä määrittelee Appleyardin mukaan kaksi asiaa: ensiksi koulu, sillä ensimmäistä kertaa lapsen elämässä lukeminen on ensisijainen työkalu tiedon keräämiseen ja järjestämiseen. Toiseksi, kaunokirjallisuuden lukeminen vie lapsen tutkimaan sisäisiä maailmoja, omia ja muiden ajatuksia. Tästä kumpuaa myös alakouluikäisen lapsen ihannoima arkkityyppinen sankaruus, sillä lastenkirjojen sankarit ovat usein nokkelia ja neuvokkaita, ”epäjärjestyksessä olevan maailman ongelmanratkaisijoita”. (Emt., 99.)

Millaisia tekstejä sankarilukija sitten lukee ja mitä hän niistä saa? Appleyardin mielestä paras termi sankarilukijan valitsemalle lajityypille on ”seikkailu” (*adventure*). Ensisijaista niissä on vetävä juoni, johon sisältyy jonkinlainen hyvän ja pahan taistelu. Syytä lajityypin vetoavuuteen Appleyard etsii Northrop Fryen ja kirjallisuuden lajityyppien avulla: lapsilukijan käsityskyky riittää todennäköisesti ymmärtämään vain yksinkertaisen, romanttisen myyttirakenteen, johon sisältyy seikkailu ja konflikti sekä sen oikeudenmukainen ratkaisu. (Appleyard 1991, 60-64.)

Lukijan kehityksessä jatkuu siis edelleen vaihe, jonka aikana hän oppii kaunokirjallisuuden rakenteita ja kerrontatapoja. Meek Spencer (2000, 199) kuvailee myös

tällaista vaihetta lapsilukijan kehityksessä, joka johtuu jo pelkästään lapsen oppimasta mekaanisesta lukemisen taidosta: tultuaan itsenäisiksi lukijoiksi lapset etsivät tekstejä, joita haluavat käyttää ja omistaa oman ”muutoksensa” (*transformation*) välineinä. Tarkemmin Meek Spencer ei tätä muutosta kuvaile, mutta tekstiyhteydestä päättelen, että se liittyy minäkuvan kehittymiseen. Toki voi spekuloida, onko kaikkien lukijoiden kehityksessä todella tällainen käänne, jossa he itse alkavat etsiä käyttöönsä, henkisen kasvunsa välineiksi tekstejä. Jos ajatellaan tekstiä laajemmin ilmaisumuotona ja kulttuurisena käytäntönä, havainto pitänee paikkansa.

Kun nuori lukija tulee murrosikään, hän muuttuu Appleyardin juonikuviossa ”ajattelevaksi lukijaksi”, *“the reader as thinker”*. Kehityksensä myötä lukija alkaa kaivata luettavaltaan monipuolisempia aiheita ja tunteiden käsittelyä: hän haluaa löytää oivalluksia liittyen elämän tarkoitukseen, arvoihin ja uskomuksiin sekä pohtii erityisesti tekstien esittämien ajatusten totuudenmukaisuutta. (Appleyard 1991, 14.) Appleyard (emt., 100) mainitsee nuorten kuvailevan lukukokemustensa tärkeimmäksi sisällöksi kolme asiaa: *“samaistumisen”* henkilöhahmoon, tarinan *“uskottavuuden”* sekä *“ajatusten herättämisen”*. Lapsen muuttuessa teini-ikäiseksi hänestä tulee Appleyardin mukaan itsensä ja muiden tarkkailija ja arvioija, joten hänen on helppoa ottaa askel tarinaan tempautumisesta tarinan pohdiskeluun (emt., 101).

Pohdiskeluun kuuluu myös tulkintojen tekeminen, mutta edellä mainitulla kolmella tavalla, sillä Appleyardin mielestä ajatteleva lukija ei vielä sovelle tulkintoihinsa minkäänlaista teoriaa. Nuori näkee tekstin tulkinnasta päättävän auktoriteetin sijaitsevan jossain muualla: oikea tulkinta on kirjoittajan tekstiin asettama, ja sen voi tietää vain kirjallisuuden asiantuntija *“salaperäisten lukemisen taitojensa”* ja *“tietolähteidensä”* avulla (emt., 113.). Appleyardin mukaan opetuksen haasteena on tässä kehitysvaiheessa löytää tapoja yhdistää lukijan henkilökohtainen kokemus tekstistä ja *“tekijän käyttämät tekstuaaliset strategiat”* (emt., 116-117).

Lukijuuden kehityksen neljännessä vaiheessa Appleyard siirtyy jo aikuisiksi kasvaneisiin lukijoihin. *“the reader as interpreter”*, *“tulkitseva lukija”*, haluaa oppia teksteistä opiskelemalla ja paneutumalla: hän opiskelee kirjallisuutta systeemaattisesti, tyypillisesti yliopistotasolla, oppii puhumaan siitä analyttisesti, jopa kirjallisuusteorian keinoin (emt., 14-15). Koska Appleyardin kuvailemat tulkitsevan lukijan taidot vastaavat pitkälti esimerkiksi sanataiteen perusopetukselle määritellyjä tavoitteita, haluan tässä vaiheessa tutkimustani ottaa tarkasteltavaksi ensimmäiset tekstiesimerkit oppilailtani. Voisiko ajatella, että he

näkevät lukijan hahmon tulkitsevan lukijan kaltaisena, tekijän ja lukijan motiivien ja (tiedostamattomien) olettamusten verkkona? Appleyard väittää tulkitsevan lukijan ymmärtävän, että tekstistä tulee lukea "jotain", koska joku on sen sinne kirjoittanut. Lukijalla on myös koulutuksen antamia välineitä tällaiseen lukemiseen. (Emt., 121.)

Oman lukijuuden pohtimisessa mielestäni olennaista on pohtia mahdollisia lukijuuksia. Niinpä oppilaani saivat tehtäväkseen miettiä, millaisia lukijoita on olemassa, ja suurin osa valitsi humoristisen käsittelytavan. Valitsin tähän oppilailtani kolme tekstiä: osittain omakohtaisia, huumorilla höystettyjä kuvauksia mahdollisista lukijatyypeistä. Mainitsin tehtävänannossa, että lukijatypille voi antaa kuvaavan nimen. Monista sanataideharjoituksista poiketen tehtävän pohjalla ei ollut tekstiesimerkkiä, joka olisi luettu ennen oman tekstin kirjoittamista. Voiko näiden tekstien perusteella siis tehdä päätelmiä siitä, miten ja miksi oppilaani ajattelevat kirjallisuutta luettavan? Entä miten oppilaan taustan ja persoonallisuuden voisi ottaa huomioon kaunokirjallisuuden lukijuuden opettamisessa? Kenen ja millaisia arvoja näiden lukijatyyppien henkilöt edustavat, ja tiedostavatko kirjoittajat tällaisia arvomaailmoja?

TYLSIMYKSET

He lukevat vain maailman tylsimmiksi luokiteltuja kirjoja, kuten soppakirjat, huonot vitsikirjat ja kalanperkausopas. Tylsimyksillä ei ole muuta elämää kuin kirjat ja he saavat mittaamatonta iloa lukiessaan esimerkiksi kirjaa jossa kerrotaan miten liukumäkeä lasketaan oikeaoppisesti. Heillä on harvoin aviopuolisoa, sillä on myös todettu että kukaan ei jaksaa tylsimyksiä päivää kauempaa. Tylsimykset ovat menettäneet kaikki sukulaiset ja oman identiteettinsä muuttuessaan niin tylsäksi. Tylsimykset ovat ikäviä ja turhia ulkopuolisten mielestä, mutta toisessa todellisuudessa tylsimykset nauravat salaisissa luolissaan surkeille vitseille ja tylsyydelleen. Tylsimykset voivat palata todellisuuteen vain jos löytävät virheen muikun perkausohjeesta. Virhe on jollakin näistä sivuista: 0-89754 (kirja löytyy kirjastosta nimikkeellä *Galaksimme kalat*).

Elli, 14
(2011a)

JÄNNITTÄJÄT

Lukevat todella keskittyneesti jännityskirjoja. Yleensä he lukevat ääneen. Jotkut yksilöt lukevat seisten, toiset taas voimakkaasti hengittäen. Juuri ilmestyneen Ilta-Lehden mukaan eräs jännittäjä oli ollut niin kirjan lumoiissa että alkoi eläytyä kirjaan voimakkaasti ja tästä johtuen hän sai voimakkaan aggressiokohtauksen Tampereen kaupunginkirjasto Metsossa. Poliisi poisti jännittäjän kirjastosta.

Joonas-Ville, 13
(2011a)

AHMATIT

Tällä lukijatyyppillä on yleinen tapa ahmia kirjojen lukemisen aikana kaikkea mahdollista syötävää, mitä ikinä eteen sattuuukaan. Yleisimmin herkkuja: suklaata, karkkeja, sipsejä, limsaa... Joskus

epätoivoisimpien ahmattien suuhun on nähty jännittävän lukukokemuksen aikana menevän niin juustoa, kuin voita ja raakaa lihaa, kuin yhtä lailla muutama kännykkä ja jopa naulakin on eksynyt nieluun toimintakohtauksissa.

Vaikka ahmatit tietävät syövänsä liikaa lukiessaan, eivät he edes halua tehdä asialle mitään. Näiden ihmisten mielestä kunnon ateria kirjan kanssa kuuluu siihen aivan yhtä hyvin kuin lihapullat perunamuusiin.

Joskus nämä syöpöt valmistelevat kunnon lukuillan itselleen, mikä siis tarkoittaa samaa kuin pöytä täynnä valmista ruokaa, niin ettei tarvitse nostaa katsettaan kirjasta halutessaan lisää mässättävää, pelkkä käden ojennus riittää.

Toisin sanoen ahmatit rakastavat kahta asiaa, kirjoja ja ruokaa, ja mikä olisikaan parempaa kuin yhdistää kaksi lempi asiaansa?

Henny, 14
(2011a)

Tällaisen lukijatyypiharjoituksen voi nähdä alkusysäyksenä keskustelulle paitsi kirjoista, myös kirjoittajiensa lukijakäsityksistä. Syntyneiden tekstien avulla tulevat näkyviksi oppilaiden omat oletukset lukijuudesta, ei ainoastaan tulkitsemalla tekstejä, vaan myös niiden herättämän keskustelun pohjalta. Harjoitus voi toimia taustaselvityksenä siihen, millaisia lukijuudesta vallitsevat mielikuvat oppilaiden mielestä ovat, kun tarkoitus on tuoda yhteiseen keskusteluun myös omat, todelliset lukemisen tyylit ja motiivit.

Elli ja Joonas-Ville lähestyvät lukemista lajityypin kautta: lukija lukee erityisesti vain jonkinlaisia kirjoja, joita Ellin lukijalle ovat asiatekstit ja Joonas-Villen lukijalle jännityskirjat. Lukijan valitsema lajityyppi heijastelee näissä teksteissä suoraan lukijan persoonallisuutta: lukemisen tapa ei ole irrotettavissa siitä, millainen olet, vaan olet kokonaisvaltaisesti sitä, mitä luet. Hennyn lukijatyypin yhdistää samaan tapaan vastauksen sekä kysymyksen ”miten lukea” että ”miksi lukea”, kun tekstin ahmiminen yhdistyy myös toisenlaiseen nautintoon. Voi ajatella nuorten tässä punnitsevan myös, onko lukemisen ja persoonallisuuden laadun yhteys ja syy-seuraussuhde todellinen. Lukijatyypit esittäytyvät yksiulotteisina juuri siksi, etteivät he ole oikein päässeet oman lajityypinsä konventioiden ja lukemisen tapojen tuolle puolen, vaan jumittuneet siihen, mikä on tuttua.

Teksteissä asettuu naurunalaiseksi oikeastaan sekä uppoutuva lukeminen että informaation saamiseen tähtäävä pilkuntarkka lukeminen, jota voisi nimittää vaikka ”efferentiksi”. Koska näiden kustannuksella huvitellaan, oikea ja hyvä lukeminen on varmaankin kirjoittajien mielestä jotain muuta. Vai ajattelevatko he todella niin? Voisiko olla kyse myös siitä, että oppilaat ovat epävarmoja tällaisten lukemisen tapojen hyväksyttävyydestä, koska niissä on piirteitä myös heidän omasta lukemisestaan? Ehkä he siksi sijoittavat lukemisen auktoriteetin, ”kirjallisuuden asiantuntijan” jonnekin muualle, ja

nämä lukijatyyppit ilmentävät ei-toivottua lukemista, joka ei ainakaan ole heidän kuvitelmissaan opetussuunnitelmien mukaan oikealla tavalla kriittistä ja tavoiteltavaa.

Oppilaiden lukijatyyppit eivät ole mitään erityisen ”pohtivia” lukijoita, ja erityisesti ”ahmija” ja ”jännittäjä” eläytyvät lukemaansa niin voimakkaasti, että se vaikuttaa jo arkielämästä suoriutumiseen. Onko tämä ironiaa vai myös ihan todellinen haave? Vischer Bruns on huolestunut siitä, että kaikki eivät osaa lukea formatiivisesti ja että sellaista lukemista on mahdotonta opettaa, mutta näiden tekstien perusteella tavoitteena on ehkä enemmänkin oppia myös muunlaista lukemista. Mikä siis on uppoutuvan ja muunlaisen lukemisen suhde lapsilukijoilla; ja millaista lukemista oikeastaan pitäisi opettaa? Ja onko tarpeen ”tehdä tilaa” oppilaan omalle kokemusmaailmalle (*making space for students*)?

Geoffrey Williamsin (1999, 157) mukaan termi ”*personal response*” hallitsee koko lastenkirjallisuuspäädagogiikkaa. Hän tarkoittaa tällä, että yleensä oletetaan jokaisella lapsella olevan universaali kyky ottaa kirjojen fiktiivinen maailma annettuna ja työstää sen pohjalta jotain omaa ja henkilökohtaista sen sijaan, että nähtäisiin tekstien vastaanotto sosiaalisesti opittuna taitona. Tämä voi johtaa Williamsin mukaan siihen, että oppilaat kyllä nauttivat tekemästään, mutteivät välttämättä ymmärrä, miksi työstävät kirjallisuussaiheita. Hän myöntää, että lapset näyttävät oppivan lukemaan eri tavoin: ”aivan kuin hahmot olisivat todellisia ja keskiyön puutarhoja olisi olemassa”, ja toisaalta, ”aivan kuin nautinnon lähde olisi vain kielen kuviollisuus” (emt., 158). Se mitä kuitenkin Williamsin mielestä tarvitaan, on näiden kahden lukutavan yhdistäminen, joka alkaa, kun ymmärretään, millaisia toistuvia kuvioita tekstit sisältävät. Williams sanoo lasten oppivan nopeasti piirteet, joiden perusteella tekstien merkitys muodostuu. Näitä ovat muun muassa intertekstuaaliset viittaukset, toistot ja tekstien keskenään samankaltaiset sanavalinnat. (Emt., 157-8.)

Aidan Chambersin kirjallisuuspäädagogiikka tarjoaa käytännön menetelmän, jonka näkisin havainnoillistavan sitä, mitä Williams tavoittelee. Chambersin menetelmä perustuu juuri tilan antamiseen oppilaille: ”*booktalkin*”, eli ”kirjapuheen” tarkoituksena on yksinkertaisesti antaa lasten puhua kirjoista omista lähtökohdistaan. Chambersille lapset ovat kriitikoita, ja ”teksti koetaan tuottamisen tapahtumassa – kirjoittamisen tuottamisessa, lukemisen tuottamisessa” (Chambers 1985, 152). Lukeminen on siis yhteisöllinen tapahtuma, joka ”tuotetaan” keskustelemalla siitä, lähinnä kolmella tavalla: 1) annetaan lasten kertoa täysin omin sanoin lukemastaan, ilman johdattelevia kysymyksiä; 2) oletetaan, että lapset ovat kaikkea sitä, mitä aikuisetkin, ja kertoessaan lukemastaan he aktivoivat oman potentiaalinsa; 3) annetaan lasten kertoa kirjoista myös kaikkein itsestäänselvimmät huomionsa, jolloin

tulkinnat vähitellen syvenevät ja johtavat ryhmän yhteiseen luentaan, joka on aina monipuolisempi kuin mikään yksi luenta. (Emt., 152).

Voi kysyä, onko Williamsin kaipaama kriittinen luenta, lähiluku tekstiteorian käsitteiden keinoin sellaista, mitä lapsilta voi tai pitää odottaa. Appleyardin teorian mukaan tällaista lukemista odotetaan vasta tulkitsevan lukijan vaiheen saavuttaneilta lukijoilta. Perry Nodelman ei halua tutkijoiden antavan tällaisia, aikuismaisia ominaisuuksia lapsilukijoille. Nodelmanin (2008, 156) mielestä aikuinen näkee usein lapsilukijan ideaalisesti esittävän juuri sellaista lapsen roolia, mitä aikuinen haluaa. Williamsin mainitsema tekstienvälisyys nousee myös Nodelmanille keskeiseksi tekijäksi, sillä hän näkee lukijuuden muotoutumisessa keskeisenä ”varjotekstien” (*shadow texts*) hahmottamisen:

Literature as a whole – and specifically, the literary aspects of it – is the shadow text of any one text of children's literature and operates to make the text meaningful both in terms of how it evokes conventions and patterns and how it departs from them (Nodelman 2008, 204).

Nodelmanin mukaan tämä ”kirjallisuuden varjo” johtaa myös aina toisenlaiseen varjoon: poliittiseen tai kulttuuriseen, joka on vain sisäislukijan luettavissa. Todellinen lapsilukija sen sijaan ei kykene lukemaan kaikkia näitä tekstin sisältämiä toissijaisia varjoja. (Emt., 206.)

Kirjallisuuden heijastamien varjojen tunnistamisessa puhutaan käytännössä samoista asioista kuin Rabinowitzin puhuessa lukemista ohjaavista säännöistä. Opetuksen keino harjaannuttaa tähän on kannustaa monipuoliseen lukemiseen, kuten Rabinowitzkin mainitsee. Laajentaisin tässä näkökulmaa koskemaan myös muita kuin kaunokirjallisia tekstejä, sillä siitä voi olla apua kartoitettaessa tekstien, ajatus- ja arvomaailmojen yhteyksiä. Jos on tarkoitus oppia myös esimerkiksi lukemaan kriittisesti tekstien sisältämiä ideologioita, tai tekstien suojista omassa arjessa vaikuttavia ideologioita, kaunokirjallisuuteen keskittyminen voi luoda vaikutelman, että sanottu ja opittu pätee vain kaunokirjallisuuden maailmassa. Victor Watson (1994, 2) huomauttaa, että jo koulunkäyntiä aloittaessa lasten ”lukutaidot” (*literacies*) ovat hyvin erilaisia. Hän muistuttaa, että nuoret lukijat omaavat todennäköisesti itsevarman lukutaidon monissa sellaisissa teksteissä, joista aikuiset tietävät vain vähän: esimerkiksi pelien, sarjakuvien, mainosten, televisiosarjojen tai graffitien parissa.

Myös kaikki lasten ja nuorten kulttuuriin sisältyvä suullinen kerronta (*orality*, ks. esim. Hunt 1991, 87) on tärkeä lukutaidon rakennuspalikka. Elizabeth Grugeon (2000, 111) näkee suullisen kerronnan ytimessä ”leikkikenttäkielen” (*playground language and lore*), eli leikkilorut, hokemat ja leikkiä ylläpitävät tarinat. Niitä olisi Grugeonin mukaan kohdeltava

teksteinä, joiden avulla lapset ”luovat ja omistavat” omaa, aikuisten maailmasta erillistä kulttuuriaan (emt.).

Vaikka lasten kokemusmaailma onnistuttaisiin yhdistämään tekstuaalisten keinojen opetukseen, Appleyardin lukijuuden juonikuviossa lukemisen taitoihin vaikuttaa väistämättä myös lukijan kognitiivinen kehitystaso. Se määrittää lukijan kykyjä tekstien kriittiseen pohtimiseen: esimerkiksi ”sankarilukijan” tai ”ajattelevan lukijan” kohdalla hyvänä, ”kriittisenä”, lukemisena voisi pitää sitä, että lukijat pohtivat tekstien totuudenmukaisuutta, arvoja, henkilöhahmojen motiiveja ja ajatuksia verrattuna omiinsa. Aidan Warlow yksinkertaistaa vielä tästäkin: hänen mielestään kriittinen lukeminen tarkoittaa käytännössä sellaista tapahtumaa, jossa (lapsi)lukija ”lukee huolellisesti pysähtyen ajattelemaan ja painamaan mieleensä mielenkiintoisia seikkoja ja pohtien, onko kirja hyvä vai ei” (Warlow 1977, 94). Tämän vastakohtana on tapahtuma, jossa ”lukijan silmät ovat liimautuneet nopeasti kääntyviin kirjan sivuihin, eikä hän huomaa äidin huutavan alakertaan syömään” (emt.). Nämä kaksi lukemisen tapaa eivät voi Warlow'n mukaan olla samanaikaisia, mutta ne voivat kuitenkin olla peräkkäisiä, ja tekstin vastaanotto voi jatkua pitkään kansien sulkemisen jälkeenkin (emt., 96).

Warlow kuvailee itse asiassa samaa kriittisen lukemisen sisällyttävää uppoutuvan lukemisen prosessia kuin Vischer Bruns. Siihen täytyy kuitenkin lisätä myös Chambersin ja Williamsin painottama lukemisen sosiaalinen ulottuvuus, vuorovaikutus eri muodoissaan. Myös Appleyard (1991, 122) kuvailee lukijaidentiteettien eroavan toisistaan erilaisten sosiaalisten identiteettien takia. Juuri puutteet sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tekevät Ellin, Hennyn ja Joonas-Villen lukijatyypeistä kelvottomia nolouden henkilöitymiä. Kaikki kolme lukijatyyppeä ovat omalla tavallaan yksiulotteisia: ”tylsimyksellä” on vetäytyvä pedanttisuutensa, ”ahmatilla” ristiriitainen suhde ruokaan ja ”jännittäjällä” ongelmia sosiaalisissa tilanteissa. Nämä lukijatyypit eivät ilmeisesti paljonkaan keskustele kirjallisuudesta, vaan nauttivat siitä hyvin perinteisesti omaan seuraansa sulkeutuen. Tällaiset yhden asian kirjallisuusihmiset ovat Aidan Chambersille (1991, 14-15) ”rajoittuneita, maapallo-on-litteä -tyyppisiä lukijoita”, kun tulisi tähdätä seikkailuihin ”kirjallisuuden maailmankaikkeudessa”. Ainoa reitti näihin seikkailuihin ja kirjallisen maailmankuvan avartamiseen käy ”kirjapuheen” ja yhteisöllisen kokemuksen kautta (emt.).

Appleyardin mukaan lukemisen yhteisöllisyys näyttäytyy erityisesti koomisen kautta:

The comic vision so usefully corrects the imbalance involved in focusing so closely on the individual reader. Comedy reminds us that reading begins as a social activity, as an initiation into a community and into a communal vision of

human life and of a world that can be envisioned and reenvisioned by the human imagination. (Appleyard 1991, 190.)

Lukijuus on siis sosiaalista toimintaa, ja oppilaideni tekstit viestittävät, että mikäli sosiaalinen ulottuvuus siitä puuttuu, lukijuudesta tulee jollain tavoin epätäydellistä, turhauttavaa tai jopa sääliä. Lukijatyypin koomisuus syntyy siitä, kun luemme nämä tekstit, joista tunnistamme joitakin omia ominaisuuksiamme, joitakin toisilla olevia ominaisuuksia ja joitakin, jotka kuulostavat hieman liian hurjilta ollakseen totta. Varsinkin teini-ikäisillä nuorilla, joita nämäkin kirjoittajat ovat, erilaisiin ryhmiin kuulumisen, hyväksytyksi tuleminen ja monenlainen sosiaalinen paine ovat jokapäiväisiä pohdinnan aiheita.

Appleyard perustaa oman tutkimuksensa johtopäätökset Fryen neljään kertomuksen lajityyppiin (romanttinen, traaginen, ironinen, koominen), ja näistä koominen on hänelle se, joka viimeisenä täydentää lajityyppien muodostaman ympyrän lukijan kehityksessä. Komedia on siis lukemisen taidon oppimisen viimeinen etappi, Appleyardin mukaan kahdella tapaa: ensinnäkin, sen avulla siirrytään ironisten vastakkainasettelujen tuolle puolen, ja toiseksi, voimme sen avulla katsoa taaksepäin omaan historialliseen kehitykseen lukijoina ironiasta tragedian kautta romanttiseen, lapsuuden maailmaan, jossa leikkiminen vielä on turvallista. Komedian lukemisen taito tarkoittaa Appleyardille myös kriittistä lukemista: vain koomisen kautta ymmärretään paitsi edellä mainittu lukemisen sosiaalinen luonne, myös sen poliittinen luonne. (Emt., 190-191.)

Ellin, Hennyn ja Joonas-Villen lukijatyypit ovat omalla tavallaan yhteiskunnasta irrallisia hahmoja, joiden välittämän arvokritiikin kirjoittajien voi nähdä pukeneen koomiseen muotoon. Elli vihjaa, että vauhdikas julkisuuskuva on tavoitellumpaa (ja tekee ihmisestä tavoitellumman) kuin "tylsimyksen" tavoin asioihin paneutuminen. Hennyn lukijatyypin on visuaalisuudessaan yltäkylläinen: retorisesti elämäntyylinä oikeutuksen perään kyselevää hedonistista "ahmattia" kuvaileva teksti on kuin käsikirjoitus tv-mainokseen, jossa nautinto esitetään aina ansaittuna, vaikka lukijan päätettäväksi jääkin, mainostettaisiinko tässä lopulta bestselleriä, sohvaryhmää vaiko nälästä lääkettä. Joonas-Ville taas itselleen tyypilliseen tapaan haluaa hieman "tötkiä" sitä, mitä yleensä pidetään korrektina, ja tämä ilmenee uhriksi joutuvan "jännittäjän" kautta: julkisrauha rikotaan sopimattomalla käytöksellä sivistyksen tyyssijassa, mitä monia erityisesti teini-ikäisiä (miksei aikuisiäkin) huvittaisi kokeilla, mutta uskallus ei aivan riitä. Ehkäpä nämä lukijatyypit havainnollistavat kirjoittajiensa tapaa käsitellä yhteiskunnan ilmiöitä osana identiteetin rakentumista.

Olen edellä tarkoituksellisesti sekoittanut oppilaideni lukijan ja kirjoittajan rooleja,

koska siirryn kolmannessa luvussa käsittelemään lukijuutta osana kirjoittajuutta. Edellä olevat nuorten kirjoittajien fiktiiviset lukijatyypit toimivat johdantona näiden roolien limittymiseen. Olen puhunut sekä lukijatyypit-tekstien kuvailemista fiktiivisistä lukijoista että samanaikaisesti oppilaistani lukijoina: tulkitsevinä lukijoina, joiden pitäisi ymmärtää lukemisensa sosiaalinen ja poliittinen luonne, luetusta keskustelun merkitys lukijuudelle sekä koko (populaari)kulttuuri luettavana tekstinä. Edellä sanotun tarkoituksena on ollut kuvailla erityisesti sitä, millaisin tavoittein ja ideoin lapsen lukijuutta sanataidekasvatuksessa voisi rakentaa.

Palatakseni alaluvun alussa esittämiini kysymyksiin: lapsilukijan lukemisen voi nähdä edellä käsittelemäni teorian valossa samaan tapaan formatiivisena kuin aikuisen lukemisen, mutta eri kehitysvaiheissa lukeminen palvelee kunkin kehitysvaiheen mukaisia tarkoituksia identiteetin rakentamisessa. Appleyardin kuvailemat kehitysvaiheet edustavat ehkä karkeaa yleiskuvaa siitä, kuinka kehitys voi tapahtua, mutteivät missään tapauksessa ole mikään ihanne. Tällaisesta kehityspsykologisesta lähestymisestä voi olla hyötyä erityisesti silloin, kun pohditaan kykyjä, joita eri ikäisiltä lukijoita voi opetuksessa odottaa.

Appleyardin ajatuksista käyttökelpoisin opetuksen tavoitteen kannalta on oikeastaan koko prosessin otsikko: ”juoni”. Lapsilukijan hyvä lukeminen voisi ennen kaikkea olla sitä, että hän näkee oman lukemisensa kehittyvänä kertomuksena: ymmärtää kasvunsa eri vaiheissa lukevansa eri lailla ja kiinnostuvansa erilaisista teksteistä, ja pohtii lukemiensa teosten yhteyttä tekemisiinsä, ajatuksiinsa, tunteisiinsa, kiinnostuksen kohteidensa muodostumiseen, kaveripiiriinsä. Tällainen pohtimisen taito edustaa konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaista metakognitiivista taitoa; se tuo sanataidekasvatuksen keskeiseen rooliin oppimaan oppimisen valmiudet kaunokirjallisuuden lukemisessa.

Lapselle kasvun aiheuttama muutos on jatkuvasti läsnä, ja hän myös odottaa sitä. Siksi voi pitää tavoitteena, että sanataidekasvatuksen lapsilukijan hyvä, kriittinen tai uppoutuva lukeminen nivoutuisi tiiviisti kasvuun: lapsi tunnistaa ja tavoittelee tekstejä kasvukertomuksensa rakentajina. Mielestäni lapsilukijan muovautuminen Perssonin kuvailemaksi vastuulliseksi lukijaksi kaipaa kuitenkin rinnalleen kirjoittajuutta: empatia ja solidaarisuus ovat taitoja, jotka kehittyvät erityisesti kirjoittavan lukijuuden myötä. Seuraavissa luvuissa pyrin havainnollistamaan, kuinka kirjoittajuus tukee tätä lukijan matkaa. Tarkastelen, kuinka luovan kirjoittamisen kautta sanataideoppilaille muodostuu vastaus kysymykseen, miksi kirjallisuutta luetaan.

3 LUOVAN KIRJOITTAMISEN TAPAHTUMAPAIKKA: KAMMIO VAI TYÖPAJA?

Kirjoittajan työ sijoittuu perinteisissä mielikuvissa kammioon, jossa kirjoittaja yksin puurtaa tekstinsä äärellä. Mielikuva pitää osittain paikkansa, sillä kaikenlaiseen luovaan työhön kuuluu itsenäinen työskentely. Kirjoittajatyöpajassa työskentely on kuitenkin toisenlaista, sillä oman työn lisäksi merkittävä osa ajasta tekstien parissa kuluu ryhmän jäsenten väliseen vuorovaikutukseen. Voisi sanoa, että kirjoittajan kammion ohella työpaja on myös stereotyyppinen paikka, jossa toimitaan omien lakien mukaan, vakiintuneita tehtävätyyppejä toistaen, hieman irrallaan muusta todellisuudesta romanttisten kirjoittajaihanteiden ohjaamina.

Tämän luvun tavoitteena on muodostaa käsitys luovan kirjoittamisen opetuksen sisällöstä sanataidekasvatuksessa sekä sen tutkimuksen käsittelemistä kysymyksistä. Koska sanataidekasvatuksen sisällöstä suuri osa on tekstien tuottamista ja työstämistä, tarkastelen, millaisia tekstejä sanataidetunnilla tehdään ja millaisilla menetelmillä. Tavoitteeni on näin hahmotella tarkemmin lukemisen ja kirjoittamisen suhdetta luovan kirjoittamisen opetuksessa päästäkseni lopulta arvioimaan, mitä erityistä on luovan kirjoittajan lukemisessa ja sen myötä sanataidepedagogiikkaan sisältyvässä lukemisessa. Lukemisen merkityksen korostaminen luovan kirjoittamisen opetuksessa pohjautuu Paul Dawsonin (2005, 120, 205) pedagogiseen teoriaan. Dawsonin mukaan luovan kirjoittamisen työpajassa ennen kaikkea luetaan tekstejä, ja siksi opetuksen tulee perustua ”kirjoittajana lukemisen” (*reading as a writer*) menetelmään. Jos oletetaan hänen tapaansa, että lukeminen on paras tapa kehittyä kirjoittajana, mikä on tämän hieman kuluneeltakin kuulostavan menetelmän sisältö?

Koska en tässä yhteydessä pysty käymään läpi kovinkaan kattavasti kaikkia niitä erilaisia harjoitustyyppisiä ja työtapoja, joita sanataidekasvatuksessa käytetään, tartun muutamaan olettamukseen, joille sanataidetyöpajatyöskentely rakentuu. Sovellan edelleen Dawsonin (emt., 90) teoriaa, jonka mukaan työpaja perustuu kolmelle kliseelle: ”lue niin kuin kirjoittaja”, ”näytä, älä selitä” ja ”löydä oma äänesi”. Näistä viimeisimpään keskityn neljännessä luvussa pohtiessani sanataidekasvatuksen tavoitteita, sillä mielestäni lause kuvaa kokonaisvaltaista päämäärää tai ihannetta pikemmin kuin menetelmiä. Näiden kolmen olettamuksen lisäksi nimenomaan lasten sanataidekasvatuksessa korostetaan kirjoittajan kannustamista ja kaikenlaisten ideoiden hyväksymistä vastapainona koulumaailmaan oikeiden ja väärin vastausten kulttuurille. Tätä periaatetta voi mielestäni parhaiten kuvailla kehottamalla: ”kirjoita siitä, mistä tiedät”. Näen kehotuksen myös konstruktivistisen

oppimiskäsityksen mukaisena ajatuksena kannustaa oppilaita käyttämään kirjoittamisessaan jo olemassa olevaa tietämystään.

Olen jäsentänyt tämän luvun näiden olettamusten avulla. Otsikolla ”kirjoita siitä, mistä tiedät” selvitan kirjoittamisen taitoa: millaisia opetettavia asioita kuuluu kirjoittamisen työtapoihin? Sen jälkeen tarkastelen kehotusta ”näytä, älä selitä” kuvaamassa kirjoittajan suhdetta teoriaan: tarvitseeko hän tekstianalyysin taitoja tai kulttuurikriittistä teoriaa? Taito (*craft*) ja teoria ovat luovan kirjoittamisen opetuksen ja tutkimuksen klassinen vastapari, joiden välistä kysymyksenasettelua ei mielestäni oikein voi ohittaa, jos haluaa määritellä luovan kirjoittamisen opetusmenetelmiä: kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa kysymys nousee pintaan melkeinpä jokaisessa luovan kirjoittamisen opetusta käsittelevässä tekstissä.

Luvun lopuksi pohdin vielä, onko olemassa jotakin kirjoittajalle erityistä lukemisen tapaa, ja kuinka siinä mahdollisesti yhdistyvät taito ja teoria. Ennen tarttumista näihin olettamuksiin käyn vielä lyhyesti läpi, mistä luova kirjoittaminen oppiaineena on saanut alkunsa, sillä haluan kytkeä tutkimuskohteeni, sanataidekasvatuksen, kansainväliseen viitekehykseensä. Uskon, että yllättävän harva suomalainen sanataidekasvattaja tiedostaa, missä ja miten hänen opettamansa alan sisältö ja menetelmät ovat muotoutuneet, ja millaista teoreettista keskustelua siitä eri puolilla luovan kirjoittamisen maailmaa käydään.

3.1 Sanataidekasvatuksen juuret: luovan kirjoittamisen historiaa

Luova kirjoittaminen oppiaineena on lähtöisin Yhdysvalloista. Yhteenveto näistä alkuvaiheista on melko helposti tehtävissä, sillä yleisesityksiä oppiaineen historiasta tai teoriasta ei koko maailmankaan mittakaavassa tietääkseni ole paljon. D.G. Myers (1996/2006) ja Paul Dawson (2005) kartoittavat teoksissaan luovan kirjoittamisen historian akateemisena oppiaineena, ja Dawson pyrkii erityisesti perustelemaan luovan kirjoittamisen aseman tieteellisen tiedon osana alueena. Näiden lisäksi Mark McGurl (2009) tavoittelee kattavaa kuvaa luovan kirjoittamisen koulutuksesta ja sen vaikutuksesta kirjallisuusilmiöihin toisen maailmansodan jälkeisen ajan Yhdysvalloissa.

Luovan kirjoittamisen opetus on erityisesti englanninkielisen maailman ilmiö, ja mielestäni on perusteltua tämän tutkimuksen mittakaavassa myös pitäytyä tässä kulttuuripiirissä, suomalaisilla yksityiskohdilla höystettynä. Dawson (2005, 1) mainitsee teoksensa alussa luovan kirjoittamisen kasvaneen vähitellen ”amerikkalaisesta ilmiöstä

vahvaksi läsnäoloksi” muun muassa Isossa-Britanniassa, Australiassa, Uudessa-Seelannissa sekä Aasian-Tyynenmeren valtioissa. Voin lisätä hänen listaansa useissa Euroopan maissa 2000-luvun kuluessa lisääntyneen luovan kirjoittamisen koulutuksen¹.

Luovan kirjoittamisen alkuhetket sijoittuvat vajaan sadan vuoden taakse Yhdysvaltoihin, 1920-luvulle. Suomalaisen lasten sanataidekasvatuksen ja amerikkalaisen luovan kirjoittamisen instituutioiden välinen teoreettinen yhteys voi vaikuttaa alkuun kyseenalaiselta, mutta konkretisoituu tutkimukseni edetessä. Useimmat sanataidekasvattajat ovat itse olleet jonkinlaisessa kirjoittajakoulutuksessa, ja aikuisten luovan kirjoittamisen opetuksessa amerikkalaiset ja brittiläiset kirjoittajaoppaat hallitsevat opettajien kirjallisuuslistoja. Jos katsoo suomalaisia luovan kirjoittamisen alan kirjoja (esim. Jääskeläinen 2001: *Sana kerrallaan*), lähdeluetteloissa on suomalaisen kirjallisuuden lisäksi etupäässä anglosaksisia teoksia. Myös suomalaista lastenkirjallisuuspäädagogiikkaa hallitsevat amerikkalaiset vaikutteet: kouluissa usein sovellettu prosessikirjoittaminen sekä suosittu kirjavinkkaus ovat molemmat lähtöisin Yhdysvalloista (tosin kirjavinkkaukseen viittaava, englanninkielinen *“booktalk”*-termi lienee alun perin brittiläisen Aidan Chambersin keksintö).

Ratkaiseva käänne luovan kirjoittamisen oppiaineen synnyssä tapahtui Myersin mukaan vuonna 1925, kun kirjailija William Hughes Mearns julkaisi antologian *Creative Youth*, joka sisälsi koululaisten viiden vuoden aikana Mearnsin kanssa kirjoittamia runoja. Teos sisälsi myös Mearnsin esipuheen kirjoittamisen pedagogisista prosesseista. (Myers 1996, 102; Dawson 2005, 52.) Akateemisenä oppiaineena luovan kirjoittamisen opettaminen alkoi “monenlaisten kokeilujen” jälkeen Iowan yliopistossa vuonna 1930 Norman Foersterin toimesta. Alun perin luova kirjoittaminen oli tosin vain osa uutta jatko-opintokokonaisuutta, jonka tarkoitus oli uudistaa kirjallisuusoppiaineen sisältöjä. (Emt., 124.) Mary Swander huomauttaa myös, että luovaa kirjoittamista ei oikeastaan edes pitänyt opettaa, vaan sen piti olla eräänlainen kirjoittajien taisteluharjoitus, jossa heitä “kouluttiin raakalaismaisten kriitikkojen hyökkäyksiä varten”. Tästä seurasi, että opetusmenetelmät perustuivat usein virheiden osoitteluun ja nöyryytykseen, mikä ikävä kyllä joskus edelleen leimaa kirjoittajakoulutusta kunnollisen pedagogiikan puuttuessa, vaikka mielikuva ei perustuisikaan todellisuuteen. (Swander 2005, 167-168.)

Dawson näkee kolme käännekohtaa *English Studies* -oppiaineen historiassa, jotka ovat myötävaikuttaneet akateemisen luovan kirjoittamisen kehittymiseen. Ensimmäinen on kirjallisuuskritiikin ja kirjallisuudentutkimuksen välinen kiista viime vuosisadan alkupuolella,

¹ Euroopassa on 2000-luvulla perustettu myös luovan kirjoittamisen koulutusta tarjoavien oppilaitosten yhteinen järjestö: *European Association of Creative Writing Programs* (EACWP).

jonka seurauksena nämä kaksi lähtivät eri teille ja tutkimus ammattimaistui. Toinen on ”Teorian” nousu kansainväliseksi humanististen tieteiden ”*lingua franca*ksi”, mikä toi tutkimukseen myös kaunokirjallisuuden ulkopuolisia kohteita ja syrjäytti ”käytännöllisen tutkimuksen” (*practical criticism*). Kolmantena vaiheena Dawson näkee Teorian ajautumisen kriisiin ja oppiaineiden rajojen hämärtyminen sen myötä. Luova kirjoittaminen ei siis ole kehittynyt minkään toisen oppiaineen sivutuotteena, vaan Dawsonin mukaan nimenomaan koulutuksellisenä vastapainona kirjallisuudentutkimuksen ja muiden humanististen tieteiden teoreettiseen ja sisällölliseen tempoiluun. (Dawson 2005, 2-3.) Tällainen rooli eräänlaisena kirjallisuusalan koulutuksen turvasatamana on saanut aikaan ihan omanlaisensa ilmiön: McGurl (2009, 31) nostaisi luovan kirjoittamisen koulutuksen ”mielenkiintoisimmaksi ja vertauskuvallisimmaksi” sodanjälkeiseksi kirjallisuushistorialliseksi muutokseksi.

Luovan kirjoittamisen opetuksen pedagogiikkaan on vaikuttanut myös prosessikirjoittamisen menetelmien kehittyminen 1970-luvulla. Prosessikirjoittamisen metodin idea on yksinkertaisuudessaan siinä, että syntyneen tuotoksen sijaan opetuksessa keskitytään kirjoittamisprosessin vaiheisiin, mikä nykyään on sanataidekasvatuksessa itsestäänselvää ainakin opetussuunnitelmatasolla. En aio tässä esitellä tai analysoida prosessikirjoittamista opetusmenetelmänä, sillä mielestäni se ei ole mikään erillinen kirjoittamispedagogiikka, vaan heijastelee laajemmin oppimiskäsityksissä tapahtuneita muutoksia 1970-80-luvulta alkaen. Tynjälä (1999, 21) kuvailee viimeisimpien vuosikymmenten aikana oppimistutkimuksen painopisteen siirtyneen ensin oppijan sisäisiin tekijöihin, kuten oppimisprosessiin ja oppimisstrategioihin, ja sitten oppimiseen kulttuurisidonnaisena ilmiönä. Paradigman muutoksen myötä on selvää, että myös kirjoittaminen nähdään useista vaiheista ja osatekijöistä koostuvana tapahtumana. Polttavampi kysymys onkin mielestäni esimerkiksi se, mikä kaikki lopulta voidaan lukea osaksi kirjoittamisprosessia.

Suomessa luova kirjoittaminen on perinteisesti kuulunut kansan- ja kansalaisopistojen opetusohjelmaan, mutta nykyään sitä voi myös opiskella esimerkiksi Jyväskylän yliopistossa ja monissa avoimissa yliopistoissa. Tosin jo tässä tullaan ensimmäiseen teorian soveltamisen ongelmaan: terminä ”luova kirjoittaminen” soveltuu huonosti suomalaiseen kirjoittamisen opetuksen kulttuuriin: ensinnäkin, akateeminen kirjoittajakoulutus on erilaista kuin amerikkalainen, ammattiin tähtäävä koulutus. Tästä mainitsee myös Tuomo Lahdelma:

Jyväskylän yliopistossa toteutettava malli, jossa kirjoittamisen suuntaus on täysin integroitu akateemiseen tutkijakoulutukseen, poikkeaa niin jyrkästi amerikkalaisesta mallista, että yhdysvaltalaiset kollegat pitävät harhaanjohtavana

käyttää siitä ”creative writing” -nimitystä. (Lahdelma 2008, 193.)

Toisaalta, ”luova kirjoittaminen” ei kuvaile oikein kunnolla myöskään sen työn sisältöä, jota itse teen, vaan valitsen mieluummin ”sanataidekasvatuksen”. Kirjoittamisen ohella olennaisia sisältöjä ovat tietenkin lukeminen sekä muut tekstin tuottamisen ja kokemisen tavat. Oppiaineen taustoja tässä selvitellessäni puhun kuitenkin historiallisen täsmällisyyden vuoksi luovasta kirjoittamisesta, ”*creative writing*”. Siitä, kuinka suomalainen luovan kirjoittamisen opetus on historian saatossa kehittynyt, on olemassa Nora Ekströmin (2011) kattava, ajantasainen esitys.

3.2 Kirjoittamisen taito: ”kirjoita siitä, mistä tiedät”

Luovan kirjoittamisen opetuksessa on perinteisesti asetettu vastakkain kirjoittamisen taito ja teoria. Tutkiakseni näiden käsitteiden sisältöä käsittelen niitä omissa alaluvuissaan. Aloitan etsimällä määritelmää kirjoittamisen taidolle, joka luovan kirjoittamisen tutkimuksen ja opetuksen piirissä tuntuu kantavan monia merkityksiä: joillekin se tarkoittaa kirjoittamisen työtapoja, eli millaisin keinoin esimerkiksi löydetään aiheita tai annetaan palautetta. Toisaalta sillä viitataan myös kirjoittamisen tekniseen harjoitteluun, jossa kirjoitetaan eri tekstityyppejä muotoa ja rakennetta jäsentävien käsitteiden avulla. Miksi taito nähdään teorialle vastakkaisena, ja mikä sen sisältö on opetuksessa? Pohjautuuko kirjoittamisen taidon käsite romanttiseen, kritiikittömään kirjailijakuvaan?

Näen tässä taidon ja teorian välisessä konfliktissa vertailukohdan edellisessä luvussa käsittelemääni uppoutuvan ja kriittisen lukemisen väliseen ristiriitaan. Kyse on osittain siitä, että halutaan nähdä kuilu heittäytyvän ja analyttisen asenteen välillä (sikäli, kun taito on myös kirjoittajan intuitiivisia ominaisuuksia, omia persoonallisia piirteitä) sillä teorialla viitataan ennen kaikkea opiskeltavaan (kirjallisuus)teoriaan, kriittiseen etäisyyteen teksteistä ja niiden kirjoittamisesta. Rinnastankin tässä Vischer Brunsin ”formatiivisen lukemisen” käsitteen koskemaan vastaavasti myös kirjoittamista: jos ja kun lukeminen on osa kirjoittamisprosessia, eikö taidon ja teorian vastakkainasettelun sijaan voisi puhua ”formatiivisesta kirjoittamisesta”, johon molemmat sisältyvät? Jos kirjoittamisen tavoite kytkeytyy oman itsen ja persoonallisuuden kehittymiseen, voiko luovan kirjoittamisen nähdä Dawsonin (2008) ehdottamalla tavalla ensisijaisesti *pedagogiikkana* tekstintutkimuksen tai kirjailijakoulutuksen sijaan?

Kirjoittamisen taito, tai tekniikka kuten sitä myös nimitetään (*craft, technique*), kantaa Dawsonin (2005, 60-64) mukaan kaikuja 1900-luvun alun novellinkirjoitusoppaista, joita laadittiin muun muassa aikakauslehtiin kirjoittavien novellistien tarpeisiin. Oppaiden pohjalta kehittyivät erilaiset luovan kirjoittamisen käsikirjat, joita nykyäänkin käytetään harjoituspankkeina sekä itseopiskelussa että oppitunneilla. Tekstin pilkkominen harjoiteltaviin osiin juontuu ajatuksesta, jonka mukaan harjoittelulla ja sitkeällä työnteolla syntyy kokonaisvaltainen, modernin ihanteita toteuttava osaaja (emt., 64). Koko kirjoittamisen työpajan käsite ja sen taitolähtöinen pedagogiikka kirjoittamisen käytännön työkaluineen saattaa Stephanie Vanderslicen (2008, 70) mukaan pohjautua yli sadan vuoden takaiseen teollistumisen aikaiseen maailmankuvaan ja näkemykseen kirjoittamisesta ”käsityönä” muiden käsityön alojen joukossa.

Taito on kirjoittajaoppaissa yleisimmin käytettyjä käsitteitä. Sen sisällön voi tiivistää monella tavalla: McGurlin (2009, 23) mukaan siihen sisältyvät harjoittelulla saavutetut kirjoittajan kyvyt ja henkiset ponnistukset, ja se yhdistetään usein ammattitilpeyteen sekä kirjallisen perinteen hallintaan. Joe Amato ja Kassia Fleisher (2001) taas lähestyvät sitä sarkasmilla: heidän mukaansa tällaista ”*know-how'ta*” tarjoillaan kesäkursseilla ja ”oikeaoppisissa” luovan kirjoittamisen työpajoissa, jotta kirjoittajat pääsevät nimeämään henkilökohtaiset kokemuksensa kaunokirjallisin termein. Amaton ja Fleisherin kärjistetyssä kuvauksessa taito on yksilökeskeistä, oman itseilmaisun tarpeen tyydyttävää, ehkä jopa lifestyle-tyyppistä luovaa kirjoittamista, joka koristellaan ohjaajan valitsemilla kirjallisuustermeillä.

Kun puhutaan ”taidosta”, tarkoitetaan yleensä luovan kirjoittamisen harjoitusten tapaa lähestyä tekstejä osina - ei vain tekstien osina, vaan myös muusta kuin fiktiivisestä todellisuudesta irrallaan olevina osina. Tällaista opetusta luonnehditaan formalistiseksi, ja Dawson (2005, 207) puhuu myös esteettiseen kritiikkiin keskittymisestä. David Lodge (1996, 175-176) luettelee kirjoittajien harjoittelevan esimerkiksi sellaisten teknisten seikkojen kuin kerronnan näkökulman, kertojan äänen tai ajallisten siirtymien rakentamista ja tunnistamista. Ongelman hän näkee opetuksen perustana olevissa olettamuksissa.

These things can be “taught” in a variety of ways: by systematic exposition, by practical criticism of model texts, by set writing exercises, and by workshop or tutorial discussion of the student's own spontaneously generated work. Those words, “own”, and “spontaneously”, however, bring us to the problematic heart of the matter. I have suggested that the teaching of creative writing is best seen as a special application of formalist criticism. (Emt.)

Lodgen osoittama ongelma ei siis ole se, että näitä asioita ylipäättään harjoitellaan, vaan se, että harjoittelusta puuttuu kulttuurisesti ja sosiaalisesti kriittinen näkökulma.

Dawson (2005, 87) näkee tämän ristiriidan taustalla kirjallisuusteorian ja luovan kirjoittamisen opetuksen erilaiset päämäärät: luova kirjoittaminen käyttää hyväkseen teoriaa ja kirjallisuudentutkimukselta omaksuttuja kriittisen lukemisen tapoja, mutta lopputulos, johon tähdätään, ei ole sama. Dawsonin (emt., 88) mukaan luovan kirjoittamisen teoriassa on siirrettävä huomio nimenomaan tähän eroon: mikä on luovan kirjoittamisen oma poetiikka, ja kuinka se eroaa kirjallisuudentutkimuksen lukutavoista? Mitkä taidot kuuluvat erityisesti vain kirjoittajalle? Dawson (emt., 120) päätyy siihen, että tekstejä luetaan kyllä formalistisen kritiikin menetelmillä, mutta tavoite on kriittisten johtopäätösten sijaan ”kirjoittajana lukemisen menetelmän kehittäminen”. Luovan kirjoittamisen opetuksessa siis harjoitellaan *myös* formalistisin käsittein tekstien lukemista ja rakentamista.

Dawson paikallistaa ongelman, ja yrittää ratkaista sitä, mutta hänen analyysistaan puuttuu mielestäni yksi ratkaiseva näkökulma. Hän keskittyy formalistisen ja sosiologisen teorian väliseen köydenvetoon, koska näkökulma on akateeminen luovan kirjoittamisen opetus ja sen ”ekologinen lokero”, mutta taiteen oppimisen tai taidekasvatuksen näkökulmasta hän tai juuri kukaan muukaan luovan kirjoittamisen opetuksen tutkija ei ongelmaa tarkastele. Mielestäni sanataiteen voi kuitenkin sijoittaa muiden taiteenalojen rinnalle taideoppimisen alana, ja sitä voi tutkia taidepedagogiikassa käytetyn taidon käsitteen avulla.

Robert Miles (1992, 36) paikallistaa Lodgen tavoin ”nykyteorian” (*contemporary theory*) ja luovan kirjoittamisen opetuksen väliset eriävät näkemykset erityisesti kirjailijan hahmoon, sillä hänen mukaansa luova kirjoittaminen sijoittaa nykyteorian vastaisesti kirjailijan tutulle, etuoikeutetulle paikalleen tekstin hallitsijaksi. Edellisessä luvussa esittämieni, kirjallisuuden arvoa koskevien väitteiden pohjalta tämän kritiikin voi kuitenkin kyseenalaistaa: jos kirjallisuuden arvo nähdään nykyteoriassa ”mikroesteettisissä”, lukijoille merkityksellisissä kokemuksissa tekstien mahdollistaman kulttuurikritiikin sijaan, pedagogiikan tuleekin korostaa yksilön (lukijan tai kirjoittajan) roolia. Kirjoittajan kokemuksen sivuuttamiselle ei ole perusteita, jos lukijaakin kannustetaan henkilökohtaiseen pohdintaan (kun he siis ovat sanataidekasvatuksessa myös yksi ja sama henkilö). Tästä näkökulmasta kirjoittajan taito on siis hänen oman kirjoittajaminänsä rakentamista, heittäytyvän tai uppoutuvan kirjoittajuuden oppimista. Tarkastelen seuraavaksi tekstiesimerkkien avulla, miten tämä teoriattomaksi ja formalistiseksi kuvailtu taito opetuksen sisällössä näkyy.

Olen valinnut yhdeltä kirjoittajalta, Elinalta, kaksi tekstiä, jotka hän on kirjoittanut muutaman vuoden välein. Ensimmäinen teksti on syntynyt ensimmäisenä sanataideharrastusvuotena, ja väittäisin, ettei näissä teksteissä vielä näy juurikaan opetuksen vaikutusta. Jälkimmäinen teksti taas on kirjoitettu usean harrastusvuoden jälkeen, jolloin Elina on ollut sekä ikäsidonmaiselta kehitystasoltaan kypsempi että rutinoituneempi kirjoittaja. Valitsemalla kaksi tekstiä voin tarkastella samalla oppilaan mahdollista kirjoittajana kehittymistä ja toisaalta myös saman harjoituksen erilaisia toteutustapoja kirjoittamisen taidon näkökulmasta. Tavoitteenani ei ole tyhjentävä tekstianalyysi, vaan kuvailla, mitä harjoitukset kertovat opetuksen taustalla olevista olettamuksista. Voiko Elinan tekstien avulla osoittaa kirjoittamisen taidon pohjautuvan lukemisen taitoon kuuluvien elementtien näkyväksi tekemiseen ja tiedostamiseen?

Elinan tekstit on otsikoitu ”novelleiksi”. Jo käytännön syistä sanataidetunnilla tehdään lyhyitä harjoituksia, ja proosa-aiheina suositaan erilaisia pieniä tarinoita: kokoontumiskerran kesto on 90 minuuttia, ja siihen pitää yleensä mahtua useampia harjoituksia, esimerkkitekstejä, omien tekstien lukemista ääneen ja vapaata keskustelua. Esimerkiksi lyhyestä tekstistä olen valinnut ”minuuttinovellin”, sillä perinteisen novellin kirjoittamiseen on sanataidetunnilla yleensä liian vähän aikaa. Minuuttinovellin muodon sanelee ajatus tekstin lukemisesta noin minuutissa. Tekstien kirjoittamisen välillä kului aikaa neljä vuotta, ja vaikka tekstit ovat lyhyitä, niistä on mahdollista muodostaa käsitys Elinan muutoksesta kirjoittajana.

MINUUTTINOVELLI

Ajoi ja lensi

Norsu ajoi yhtenä päivänä mopollansa. Norsu ajoi, ajoi, ajoi ja ajoi. Yhtäkkiä norsu muuttui muurahaiseksi ja mopo vaaleanpunaiseksi linja-autoksi, jota muurahainen ajoi. Tielle käveli linkkarin eteen kirahvi, jolla oli vesirokko. Muurahainen muuttui taas, tällä kertaa virtahevoksi, jolla oli sairaalan hoitajan vaatteet, ja linkkari muuttui ambulanssiksi. Ambulanssi kiisi pillit vinkuen sairaalaan. Virtahepo muuttui matkalla norsuksi ja sai siivet. Norsu lensi avaruuteen ja näki matkallaan Batmanin ja Nalle Puhin. Matkalla oli myös vanha tuttu mopo, joka odotti kuskia. Norsu lensi, lensi ja lensi. Ja päättyi samaan pisteeseen, mistä oli lähtenytkin.

Elina, 11
(2007)

MINUUTTINOVELLI

Istuin täpötäydessä pöydässä vieraiden ihmisten ympäröimänä. Lusikoin haaleaa samppanjakeittoa väkinäinen hymy naamallani. He eivät olleet lainkaan kaltaisiani. Heidän puhutapansa oli huoliteltua ja kerskailevaa, ympärillään parfyymipilvi. Yksi oli ostanut satumaisesti kimmeltävän iltapukunsa Pariisista, toinen kertoi matkustavansa ensi viikolla

Bahamalle juhlimaan miljonäärisiskonsa syntymäpäiviä.

Viivyn paikallani vielä hetken, mutta sitten mittani täyttyi totaalisesti. Kiitin illan isäntää ja kerroin lähteväni. Poistuin paikalta vähin äänin. Ulko-oven vieressä oli kiviraput, joille istuuduin riisumaan puristavat kenkäni. Olin niin tuskastunut siitä tilanteesta sisällä ja siitä turhasta jorinasta. Ei tuntunut hyvältä asua tällaisessa kaupungissa, vihasin tätä työtä. Raahustin turvonnein varpain kadun varteen. Viitoin taksin. Autoon sisälle eivät meluavan kaupungin äänet kuuluneet niin häiritsevinä, sisällä haisi oudolta. Taksin lasit olivat tummennetut ja saatoin tuijotella ihmisiä mielin määrin. Taksi kaarsi vihdoin kotikadulleni. En ollut kiinnittänyt liiemmin huomiota kuskiin.

- Näytät jotenkin tukahtuneelta, hän totesi odottamatta lempeällä ja isällisellä äänellä ja vilkaisi minua huolestunein silmin.

Elina, 15
(2011a)

Elinan tekemät harjoitukset pohjautuvat sanataidekasvatuksessa tyypilliseen lähestymistapaan, jota Julianne van Loon (2007, 20) kutsuu ”vanhanaikaiseksi” fiktion elementtien harjoitteluksi. Mitä näissä harjoituksissa siis harjoitellaan? Van Loonin mukaan oppilas ”kävelytetään läpi fiktion kirjoittamisen työkalujen ja tekniikoiden: henkilöhahmo, näkökulma, dialogi, rakenne, juoni ja niin edelleen”. Jane Rogers (1991, 108) kutsuu ”taidoksi” (*craft*) kaksivaiheista opetusmenetelmää: ensin kirjoittaja pohtii ja tunnistaa häntä tekstin rakentamisessa kohtaavia ongelmia, sitten ratkaisee ongelmat erilaisilla tavoilla, joista käyttökelpoisimpana Rogers pitää ”toisilta kirjoittajilta ryöstämistä ja kopioimista”. Kirjoittamista harjoitellaan tämän näkökulman mukaan siis kirjoittamalla mallin mukaan, jäljittelemällä lajityyppejä tai teksteistä poimittuja rakenteita ja tyylikeinoja. Toisin sanoen, luetaan tekstejä ja opetellaan tunnistamaan ja rakentamaan yksittäisiä elementtejä, joista tekstit ja niiden synnyttämät merkityksen rakentuvat. Käyttääkseni Rabinowitzin termiä, opetellaan konventioita eli sääntöjä, joihin tekstien lukeminen ja kirjoittaminen perustuu.

Haluan Elinan tekstien avulla täsmentää muun muassa Rabinowitzin sääntöjen näkökulmasta lukemisen roolia kirjoittamisen taidon sisällössä. Ajatukseni on, että yksi tärkeimmistä syistä opettaa kirjoittamista taitona, toisin sanoen irrallisina tekstin osina, on pyrkimys opettaa lukemaan kirjallisuuden konventioita. Rabinowitzin osoittamalla tavalla tämä sääntöjen opettelu on yhteydessä paitsi kulttuurikriittisen teoriaan, myös muutokseen ihmisenä, eikä siksi ole syytä ajatella, että kirjoittamisen taitojen opettelu olisi ”vain” muutoseikkojen pänttämisestä irrallaan kirjoittamisen sosiaalisista konteksteista. Esitän myös, että konventioiden opettelu ja harjoittelu kirjoittamisen taitoina liittyy olennaisesti erilaisten kirjoittajan käytännön työtapojen oppimiseen.

Rabinowitzin erittelemistä säännöistä katson luovan kirjoittamisen opetuksessa harjoiteltavien muotoseikkojen vastaavan lähinnä kahta ensimmäistä kategoriaa: *“rules of notice”* ja *“rules of signification”*. Näistä *“rules of notice”* ohjaavat Rabinowitzin (1987, 44) mukaan lukijan huomion tekstin niihin yksityiskohtiin, jotka ovat merkityksellisiä tulkinnan kannalta, koska kukaan ei millään voi huomata kaikkia tekstin yksityiskohtia. Tällaisia ovat esimerkiksi kaikki otsikot, metaforat, huomiota herättävät sanavalinnat ja -järjestykset, typografiset yksityiskohdat, aloitus- ja lopetuslauseet, käännekohtana toimivat kohtaukset sekä erilaiset *“murtumat” (rupture)* tekstissä, kuten tyylin muutokset, ympäristöstään poikkeavat katkelmat ja lajityypin normeista poikkeavat ratkaisut. Jotta lukija voisi arvioida jonkin seikan tekstissä kiinnittävän hänen huomionsa normaalista poikkeavana, hänen täytyy osata asettaa teksti intertekstuaalisen kontekstiin. Kyky ja kiinnostus tähän vaihtelee eri lukijoilla. Koska nämä huomiota herättävät tekstin yksityiskohdat on useimmiten helppoa osoittaa ja myös selittää, niiden rooli korostuu sanataideharjoituksissa.

“Rules of signification” määrittelevät Rabinowitzin (emt., 75) mukaan sitä, kuinka annamme merkityksiä edellä mainituille, tekstistä havaitsemillemme piirteille. Näitä sääntöjä ovat esimerkiksi kertojan äänen pohdinta, henkilöhahmojen moraalinen määrittely heidän ulkonäkönsä ja tekojensa pohjalta, kerronnan totuudellisuuden määrittely ja kerronnan syy-seuraussuhteet, kuten odotus siitä, että rikos ratkaistaan tai rakastavaiset saavat toisensa. Monet näistä säännöistä ovat intuitiivisia olettamuksia, emmekä usein huomaa soveltavamme lukemaamme tekstiin näitä sääntöjä ennen kuin havaitsemme niitä rikottavan.

Suuri osa sanataidetunnilla tuotetuista proosakirjoitustehtävistä painottuu Rabinowitzin ensimmäisen sääntötyypin, yksityiskohtien ja yksittäisten kerronnallisten ratkaisujen harjoitteluun. Koska ajankäyttö rajoittaa merkittävästi sitä, mitä ja miten kirjoitetaan, keskitytään hiomaan niitä asioita teksteissä, jotka Rabinowitzin esittämällä tavalla kiinnittävät useimmiten lukijan huomion. Koska luemme tekstejä yleensä jonkin genren edustajina ja pyrimme määrittelemään tekstiin kohdistamiemme odotusten täyttymistä genren puitteissa, myös sanataidetunnilla on usein tehtävänä kirjoittaa jotakin genreä edustava teksti.

Elinan minuuttinovelissa lukijan huomio kiinnittyy ensimmäisenä otsikkoon, joka paljastaa tekstityypin tehtävänannon mukaisesti. Kun oppilas alkaa tehdä tehtävää luettuaan ensin tekstiesimerkkinä vaikkapa István Órkenyn minuuttinovellet tai Reetta Niemelän *Makkarapiruetin* proosakatkelmia, hänen on päätettävä, millaisilla ratkaisuilla tekee tekstistään lyhyen ja novellia muistuttavan, jotta se mahdollisen lukijan, Rabinowitzin termin

tekijän kuvitteleman yleisön (*authorial audience*), silmissä vastaisi otsikkoa. Elina on joutunut pohtimaan, kuinka kirjoittaa minuuttinovelli niin, että se on sekä omasta että lukijan mielestä minuuttinovelli, ja ehkä jopa sellaiseksi hyvä?

Lukija voi luonnollisesti tutkia valmista tekstistä minkä tahansa Rabinowitzin mainitsemien konventioiden valossa. Haluan tässä kuitenkin kiinnittää huomion sellaisiin konventioihin, joilla viitataan tekstikokonaisuudesta irrotettaviin yksityiskohtiin (kuten esimerkiksi otsikot, aloituslauseet, typografia, sanavalinnat), joita kirjoittaja voi pohtia, ennen kuin hän on edes aloittanut kirjoittamista. Rabinowitzin säännöistä "*rules of configuration*" ja "*rules of coherence*" viittaavat selkeämmin valmiin tekstin jäsentämiseen ja tulkintaan, ja kirjoittaja voi hyvin tiedostaa näiden sääntöjen olemassaolon, mutta kirjoittamista ei niiden pohjalta voi aloittaa.

Luovassa kirjoittamisessa konventioiden merkitys tiivistyy siihen, mitä on opittu paitsi ennen lukemista, myös ennen kirjoittamista. Sanataidekasvatuksessa opetus täytyy suhteuttaa siihen, mitä säännöistä oppilaiden arvellaan jo tuntevan, ja minkä oppimisesta heille olisi hyötyä. Oppilaat itse eivät aina tiedosta kirjoittajina tekemiensä valintojen vaikuttimia, vaan kirjoittavat myös intuitiivisesti sen varassa, kuinka he lukijoina ovat nähneet tekstien toimivan. Näin yhtenä sanataidekasvatuksen tehtävistä voinee pitää sitä, että kirjoittaja saatetaan tietoiseksi niistä seikoista, joita lukijat heidän teksteistään voivat lukea: hän siis ymmärtää, että on olemassa kuviteltu yleisö, jolle hän kirjoittaa, ja kirjoittajan pitää oppia reflektoimaan kuvitellun ja todellisen yleisön suhdetta.

Elinan ensimmäinen novelli on otsikoitu minuuttinovelliksi, mutta saanut myös oman otsikon. 'Ajoin ja lensi' jo verbeihin painottuneena otsikkona kohdistaa huomion siihen, kuinka teksti koostuu lähes kokonaan tapahtumista, vailla dialogia tai kuvauksia tapahtumapaikoista tai henkilöhahmojen ajatuksista. Novellissa painottuvat vauhdikkaat käänteet, joita Elina korostaa toistamalla toiminnallisia verbejä, "ajaa", "lentää" ja "muuttaa", jonka voimalla päähenkilö muuttaa jatkuvasti muotoaan. Kokonaisuudesta tulee näiden verbien kautta korostetun juoni- ja tapahtumavetoinen, jopa ironisella tavalla. Lisäksi yksittäisinä hahmoina erottuvat Batman ja Nalle Puh, omista sarjakuva- tai elokuvakonteksteistaan lainattuina.

Mitä Elinan voi nähdä sanovan ja oppineen minuuttinovellin muodosta ja lajityypistä tämän tekstin perusteella? Kiinnittäisin huomion ensimmäiseksi päähenkilöön, jota ei oikeastaan ole, koska hän muuttaa koko ajan muotoaan. Tämä voi viitata eläinsatuun tekemällä samalla pesäeroa sadusta toisenlaisen tarinan suuntaan päähenkilön jäädessä melko irralliseksi hahmoksi. Samaan tapaan tekstissä vierailevat sarjakuvahahmot, ehkä

viitaten sarjakuvamuodon katkelmallisuuteen Elinan tekstin liikkua ikään kuin kuvasta toiseen. Novellin loppuratkaisu, joka kyllä on selkeä päätös koko tarinalle, antaa kaikelle tapahtuneelle absurdin sävyn, kun lopulta palataan takaisin alkupisteeseen, ja tapahtumien tarkoitus jää arvoitukseksi.

Mielestäni 'Ajoin ja lensi' on ennen kaikkea yritys hahmottaa kirjoittajalle itselleen uusi käsite, hänelle entuudestaan tuntematon tekstimuoto tuntemiensa genrejen tunnusmerkkien pohjalta. Elina pyrkii sijoittamaan tekstinsä intertekstuaalisten viittausten jonnekin sadun lähimaastoon. Päähenkilön muodonmuutosten, toiston ja juonenkäänteiden määrän liioittelun avulla teksti kuitenkin etäännyty sadusta ja esimerkiksi "tavallisesta" novellista, vaikka sisältääkin niiden piirteitä.

Elinan jälkimmäinen novelli on vähemmän ironinen toteutus, joka tavoittelee jo oikean novellin muotoa. Intertekstuaalinen viitekehys on siinä kapeampi, ja kirjoittamisen päämäärän voi tulkita sen selvittämiseksi, kuinka minuuttinovelli eroaa novellista. Tässä tekstissä huomio kiinnittyy tekstin kertojaan, jonka ajatusten ja havaintojen varaan lähes kaikki tekstissä rakentuu. Rabinowitzin (emt., 94) mukaan lukija pyrkii määrittelemään kertojan, joka tässä tapauksessa on novellin päähenkilö. Lukija myös arvioi henkilöhaamot luotettaviksi, jos muuta ei anneta olettaa (emt., 90). Novellin päättävää taksikuskin kommenttia lukuun ottamatta meillä ei kuitenkaan ole mitään ulkoisia piirteitä, joiden perusteella arvioida päähenkilöä, niin kuin Rabinowitzin (emt., 86) mukaan yleensä teemme. Sen sijaan Elinan novellissa on arvioitava henkilöhaamoa sen perusteella, millaisia ajatuksia hän ympärillään olevista ihmisistä ja tapahtumista esittää: hän tuntee itsensä selkeästi muista ja ympäristöstään poikkeavaksi. Tekstistä ei voi päätellä edes päähenkilön sukupuolta, mutta nopean juhlista pakenemisen ja portailla riisuttujen kenkien herättämät Tuhkimo-assosiaatiot viittaisivat naiseen. Lukijan spekulatiot päähenkilön motiiveista katkeavat äkisti huomiota herättävään taksikuskin lausahdukseen, jota voisi kutsua myös Rabinowitzin mainitsemaksi "murtumaksi" (*rupture*), huomiota herättäväksi kohdaksi tekstissä. Taksikuskin yllättävä kommentti kertojan mielentilasta tai ulkonäöstä kuitenkin tukee kaikkea kertojan itse aiemmin sanomaa. Jälkimmäinen minuuttinovelli perustuu siis pitkälti Elinan valitsemaan kertojan ääneen ja siihen, mitä tämä jättää kertomatta itsestään. Päällimmäinen kysymys, joka novellista herää, liittyy päähenkilön henkilöllisyyteen ja siihen, miksi hän on "tukahtunut".

Elinan eri ikäisenä kirjoittamien tekstien karkea ero on juonen merkityksessä kokonaisuudelle. Ensimmäisestä novellia hallitsevat tapahtumat, toista ajatukset, vaikka asetelma on sama: matka. Jälkimmäisen novellin kohdalla Elina on jo pohtinut sitä, millä

keinoin voisi rikkoa (hetken päästä hänen tekstinsä ääneen luettuna kuulevien) lukijoidensa odotukset, ja mikä on hänen oma tapansa kirjoittaa minuuttinovellin genreä edustava teksti. Hän on valinnut muodon, joka rikkoo totuttua kaavaa siitä, mitä usein saamme tietää henkilöhahmosta.

Genret ja niiden tunnusmerkit määrittelevät monin tavoin sanataideopetuksen sisältöä. Risto Niemi-Pynttäre näkee genren kirjoittamista ennakoivana tekijänä, jonka kirjoittaja valitsee:

Kirjoittaja saa tuntumaa erilaisiin genreihin ennen kaikkea lukemalla, siksi lukeminen on keskeistä genren repertuaarin muodostumisen kannalta. Pelkät luovuusharjoitteet, joissa ei ole genreä, eivät auta kirjoittajaa hyödyntämään lukukokemustaan. [...] Yleensä se, että genrellä ei ole tietoisesti kehiteltyä sijaa luovuusharjoitteissa perustuu oletukseen, että genre olisi luovuutta rajoittava muoto. Näin genreen suhtaudutaan rajoituksena, joka olisi unohdettava kirjoituksen luovassa vaiheessa ja joka huomioidaan vain viimeistelyvaiheessa. (Niemi-Pynttäre 2008, 139.)

Niemi-Pynttäre kritisoi tässä erityisesti prosessikirjoittamista, joka hänen mielestään erottaa aina muodon ja sisällön keskittyen aiheeseen ja työskentelytapaan genren kustannuksella. En kuitenkaan näe, mikä estää prosessikirjoittamista olemasta "genre-sensitiivistä", ja tutkimasta prosessia vaikkapa minuuttinovellin tai limerikin kautta. Kuten Niemi-Pynttäre mainitsee, genre määrittelee kirjoittajan kirjoittamista jo ennakolta: Bawarshin genre-pedagogiikan mukaisesti "kirjoittajan kehittyminen voidaan ymmärtää nimenomaan genren tunnistamisen, taitamisen ja ylittämisen kautta" (emt., 136). Näin genre on siis kirjoittajalle sekä mahdollisuuksien että rajoitusten tila (emt., 145), jonka sisälle hänen kirjoittamisensa asettuu, tai jonka se ylittää. Usein kirjoittajat myös lähtökohtaisesti kokevat jonkin genren omakseen.

Genreen pohjautuva kirjoittaminen on vain yksi tapa opettajan taholta asettaa viitekehys sille, mitä ja miten kirjoitetaan, mutta kuitenkin käytännössä suuri osa kirjoittamisen teknisen taidon harjoittelua. Perinteisesti myös muiden Rabinowitzin mainitsemia, "*rules of signification*" -kategoriaan sijoittuvia tekstielementtejä harjoitellaan paljon: tehtävä voi liittyä kerronnan näkökulmaan, henkilöhahmon rakentamiseen eri tavoin tai juonen rakentamiseen (silloin genre ei ole ensisijainen viitekehys, johon teksti sijoitetaan). Kun tekstit luetaan ääneen, punnitaan omien käsitysten ja yleisön käsitysten suhde: kirjoittajalle konkretisoituu, että tekstin genre ei välttämättä ole valmis, vaikka teksti olisi. Nigel McLoughlin (2008, 91) kutsuu tätä kirjoittamisen opetuksen tekstiä rakentaviin sääntöihin perustuvaa työskentelytapaa "poesikseksi" (*poesis*) (*sic*): "I use 'poesis' in its

platonic sense to refer to the skills necessary to enable the writer to 'make meaning' in the piece of writing. This is *the craft element* where the student looks at form and structure and 'gets the thing made'" (emt., kursivointi minun).

McLoughlin selventää, että kyseessä on eräänlainen "muotojen ja kielikuvien työkalupakki", josta kirjoittaja ammentaa, erityisesti runoja kirjoitettaessa, vaikka itse en näe mitään syytä saman soveltumiselle myös proosan kirjoittamiseen. Hän rakentelee artikkelissaan myös "poesiksen pedagogiikkaa", jonka tarkoituksen on oppia kriittistä suhtautumista tekstin tehokeinojen käyttöön kirjoittajan näkökulmasta.

The student should be challenged to consider what each particular form or trope does; what it may be useful for; and what problems or issues the use of the particular trope or form raises from a writerly perspective. This engagement can then be tested through the production of pieces of 'writerly critical understanding' alongside the creative work in the assignments. (Emt., 96.)

McLoughlinin kuvailema prosessi vastaa mielestäni Rosenblattin ja Rabinowitzin näkemystä siitä, kuinka tekijä lukee omaa tekstiään, "*authorial reading*". Ei kuitenkaan pidä ajatella, että tämä olisi ainoa tapa tekijän lukea omaa tekstiään, vaan yksi, jota hän epäilemättä myös käyttää. Tekstin rakentaminen McLoughlinin selittämään tapaan osoittaa hänen mukaansa, että "oppilas on tehnyt tekstin muodon osalta tietoisia päätöksiä taiteellisista syistä ja pohtinut, analysoinut ja ratkonut ongelmia" (emt.). Millaisten tehtävien avulla McLoughlin käytännössä pedagogiikkaansa toteuttaa, ei hänen tekstistään kuitenkaan selviä.

Kirjoittamisen taito tekstejä rakentavien sääntöjen opetteluna ei ole irrallista tekstien kriittisestä lukemisesta, kuten Rabinowitz kirjoittaa. Mielestäni on nähtävä tekstin rakentamisen taito osana oppimisprosessia, johon kuuluu myös kulttuurikriittinen reflektio, joka ei ole mahdollista ilman kykyä tunnistaa ja käyttää tekstiteoreettisia käsitteitä. Räsänen esteettisen kehityksen teoria tukee tätä näkemystä: ennen kuin oppija voi saavuttaa autonomisen tason esteettisessä kehityksessään, hän käy läpi muita vaiheita. Räsänen (2001, 48) mukaan prosessin alkuvaiheessa oppijalle tärkein on teoksen aihe, jonka jälkeen pääpaino siirtyy tunteiden ilmaisuun. Sitten tärkeiksi nousevat väline, muoto ja tyyli, ja lopulta päädytään arvottamiseen osana autonomista vaihetta, jossa "katsoja ottaa kantaa erilaisten traditioiden taustalla oleviin, taideteoksen merkitystä koskeviin käsityksiin ja arvoihin" (emt.). Elinan kahta tekstiä voi tarkastella myös tätä taustaa vasten esteettisen kehityksen vaiheina: ensimmäisessä minuuttinovellissa painottuvat aihe ja sisältö ja niiden synnyttämä hauska tunnelma; jälkimmäisessä novellissa keskeisiksi nousevat päähenkilön tunteet ja se, millä tyylillä ja miten annetun muodon raameissa näitä päähenkilön tunteita on mahdollista kuvata.

Räsänen muotoilema kehityskaari vastaa suunnilleen Appleyardin kuvausta lukijan kehityksestä. Appleyardin teorian valossa Elinan kehitys kirjoittajana pitää yhtä lukijuuden ikäkausittaisen kehityksen kanssa: ensimmäisen novellin kirjoittaessaan sankarilukija-ikässä ollut Elina painottaa juonta, jälkimmäisessä ”ajattelevan lukijan” tapaan tunteiden käsittelyä. Jälkimmäisen novellin voi lukea monellakin tavalla, mutta mielestäni sen voi suhteuttaa kirjoitustilanteeseen ja kirjoittajan persoonaan, kun kokonaisuutta tarkastelee Räsänen teorian avulla. Jos ajatellaan, ettei Elina ole vielä saavuttanut esteettisessä kehityksessään autonomista tasoa, hän todennäköisesti pitää yksilöllistä kokemusta taideteoksen merkityksen perustana (emt., 49) ja olettaa myös paikalla olevien samanikäisten lukijoiden tekevän niin. Teini-ikäisten lukijoiden voidaan nähdä pitävän tärkeinä ajattelevan lukijan painottamia tekstin ominaisuuksia: samaistumista henkilöhahmoon, tekstin uskottavuutta sekä ajatusten herättämistä, mutta mielestäni he silti voivat olla myös tietoisia siitä, millaisin rakenteellisin ja tyyllisin keinoin Elina näitä vaikutelmia luo. Elinan pienen novellin sisällön keskeiset piirteet löytyvätkin teini-ikäisessä, tyttövaltaisessa lukijakontekstissaan tyypillisten tunteiden käsittelystä tuhkimomaisen päähenkilön silmin. Toki sisällön voi lukea myös ironiseen sävyyn nuorelta vaikuttavaa päähenkilöä kommentoivana, jos ajatellaan Elinan lukijoilla olevan kypsyyttä kyseenalaistaa kerronnan luotettavuus (Rabinowitzin teoriassa ”rules of source”).

Kuten edellisessä luvussa mainitsin, Appleyard (1991, 116-117) näkee ongelmallisena sen, kuinka ajattelevan lukijan kehitysvaiheessa voidaan löytää tapoja yhdistää lukijan henkilökohtainen kokemus tekstistä ja ”tekijän käyttämät tekstuaaliset strategiat”, jotta voidaan edetä kehityksen seuraavaan vaiheeseen. Mielestäni nämä ”tekijän tekstuaaliset strategiat” ovat rinnastettavissa McLoughlinin ”kirjoittajan kriittisiin taitoihin”, ja näistä muodostuu kirjoittamisen tekninen taito. Tämän päättelyn mukaan taito saavutetaan sanataidopedagogiikassa oppimalla lukemaan ja refleктоimaan tekstejä rakentavia sääntöjä sekä tekstiesimerkkien että omien tekstien ”tekijyydellisen” lukemisen kautta. Kirjoittamisen teknisen taidon opettelu myötä on myös mahdollista edetä esteettisen kehityksen autonomiselle tasolle, ja oppia analysoimaan kontekstin vaikutusta teokseen, tekijään ja vastaanottajaan. Autonomista tasoa ei Räsänen (2000, 48) mukaan saavuteta ilman koulutusta.

Näen tämän kirjoittamisen taitoon sisältyvän lukemisen taidon konstruktivistisen oppimiskäsityksen tarkoittamana metakognitiivisena taitona. Räsänen (emt., 55) määrittelee metakognition kyvyksi ”reflektoida omaa ajattelua ja oppimista”, kehittyen ”kritiikittömästä

omaksumisesta erittelyksi ja teoretisoinniksi, joka tarkoittaa yksilöllisten kokemisen ja tietämisen tapojen taustalla olevien yleisempien periaatteiden ymmärtämistä”. Kirjoittamisen tutkijat ovat nähneet ongelmallisena sen, että luovan kirjoittamisen opetuksen sisältö määritellään vain tämän tekstien elementtien harjoitteluna ilmenevän teknisen taidon avulla. Kuten Lodge ja Miles edellä, myös Romy Clark ja Roz Ivanič (1997, 85) näkevät tämän sovittamattomana erimielisyytenä jälkistrukturalistisen ja kulttuurikriittisen teorian kanssa. Katson kuitenkin perustelleeni, esimerkiksi Rabinowitzin teorian avulla, miksi näin ei ole. Clark ja Ivanič paikallistavat luovan kirjoittamisen teknisen taidon opetuksen ”teoriaongelman” johtavan siihen, että tekniikan myötä unohtuu nimenomaan kontekstin merkitys: jokin yksittäinen tekninen elementti ei ole koskaan irrotettavissa monista konteksteistaan, eikä opetuksessa pitäisi siis luoda sellaista vaikutelmaa. Jos näin tehdään, unohtuu kirjoittamisen luonne merkitysten luoja, identiteetin rakentajana ja sosiaalisena osallistumisena. (Emt.)

Kontekstin merkitystä kirjoittajalle voi mielestäni konkretisoida ainoastaan kiinnittämällä opetuksessa huomiota metakognitiivisten taitojen kehittämiseen. Kirjoittajalta vaaditaan muitakin taitoja kuin kirjallisuusteoriasta johdettu kirjoittamisen tekninen taito. Nora Ekström (2011, 119) näkee kirjoittamisen taidon jakautuvan moneen ”alarutiiniin”, joista kirjallisuusteoriaan pohjautuvia on vain osa. Hän siteeraa Kaisa Kärjen tutkimustuloksia, joiden mukaan Turun yliopiston luovan kirjoittamisen opiskelijat kokivat opinnoissaan oppineensa seuraavia taitoja:

ajankäytön hallinta, vuorovaikutustaidot, tottumus kirjoittamiseen, pienryhmätyöskentely, palautteen antaminen, palautteen vastaanottaminen, prosessikirjoittaminen, itsenäisen pitkän kirjallisen työn kirjoittaminen, omien kirjoitusmaneerien tunnistaminen, oman erityisosaamisen löytyminen, kirjoittamisen lajien hallinta, kirjoittamisen tekniikoiden hallinta, kirjallisuuden historian hahmottaminen, oikeakielisyyden tarkistustaito, kieliopin ja lauseopin hallinta, kirjallisten tyylikeinojen hallinta, luetun ymmärtäminen ja tekstin sanoman hahmottaminen, tekstin rakenteen jäsentäminen, motivaatio ja motivoituminen, verkostoituminen ja ammatti-identiteetin vahvistuminen (emt., 122-123).

Tästä luettelosta huomaa helposti, että tekstejä rakentavien sääntöjen tuntemiseen pohjautuva analyttisen tai pohtivan lukemisen taito on edellytyksenä tai vähintään osallisena useisiin näistä luetelluista taidoista. Nähdäkseni jäsentynyttä lukemisen taitoa edellyttävät ainakin palautteen antaminen, palautteen vastaanottaminen, omien kirjoitusmaneerien tunnistaminen, oman erityisosaamisen löytyminen, kirjoittamisen lajien hallinta,

kirjoittamisen tekniikoiden hallinta, kirjallisuuden historian hahmottaminen, kirjallisten tyylikeinojen hallinta, luetun ymmärtäminen, tekstin sanoman hahmottaminen ja tekstin rakenteen jäsentäminen. Toinen puolikas tästä listasta on kuitenkin sellaisia taitoja, joiden kautta hahmottuu kirjoittamisen konteksti, ja pedagogisesti niiden merkitys on siksi yhtä tärkeä kuin lukemisen kautta määrittyvien taitojen.

Kun on kyse luovasta ja monitaiteellisestakin toiminnasta, taitojen listaa voisi epäilemättä jatkaa pitkästikin. Itse näen edellä mainittujen lisäksi kolme sellaista taitoa, jotka kytkeytyvät luovan kirjoittamisen opetuksen tapaan rakentaa harjoituksia kirjallisuuden konventioiden ympärille. Ensinnäkin, tekstin tuottaminen on mielestäni taito, jonka merkitystä ei pidä vähätellä. Kirjoittajan täytyy oppia tuottamaan käyttöönsä tekstimateriaalia, ja tähän tarkoitukseen elementtien harjoittelu on toimiva ratkaisu. Tehtävien sisällöt pysyvät selkeärajaisina, eivätkä tunnu kirjoittajasta ylivoimaisilta. (Aloittelevan) kirjoittajan on helpompaa rajata tekstinsä ja käydä työhön, jos tehtävänä on esimerkiksi kuvata henkilöahmoa hänen vaatekaappinsa sisällön kautta.

Toiseksi, sanataidepedagogiikassa niin kuin varmasti kaikessa taidekasvatuksessa, korostetaan heittäytymisen taitoa, jonka avulla ideoita syntyy. Heittäytyminen on rinnastettavissa esimerkiksi uppoutuvan lukemisen taitoon: ei voida ajatella, että kaikki (lapset) hallitsevat sen itsestäänselvästi. Kun ideoinnilla on viitekehys ja työstettävälle tekstille olemassa tavoiteltava muoto, syntyy harvemmin valkoisen paperin kammoo. Heittäytymisen taidon oppimiseksi sanataidekasvatuksessa harjoitetaan usein absurdin pedagogiikkaa: absurdilla tarkoitan tässä joko tekstiesimerkkien tyyllilajia tai oppilaan kannustamista esimerkiksi absurdiin työskentelytapaan jossakin oman tekstin tekemisen vaiheessa. Tällaisia voivat olla vaikkapa kollaasi tai muut sattumanvaraisuutta sisältävät menetelmät.

Kolmanneksi, harjoitellaan myös omien kokemusten ja etäännytyksen suhdetta kirjoittamisprosessissa. Omakohtaisuudella on sanataidekasvatuksessa rooli jo senkin takia, että tekstin kirjoittaja on aina paikalla. Kirjoittamisen tekninen taito on väline, jonka avulla voidaan oppia erottamaan se, mitä kirjoittaja itse ajattelee, mitä hän odottaa lukijoidensa ajattelevan (*authorial reading*), ja mitä lukijat lopulta kertovat tekstistä ajattelevansa. Vertaan tätä (lapsi)kirjoittajan kehitysvaihetta ”sankarilukija”-vaiheeseen: hän kokeilee erilaisia kaunokirjallisia ratkaisuja ja oppii vähitellen erottamaan tekstin kirjoittajan tekstin kertojasta. Shelley Harwayne (1992) korostaa omakohtaisuuden merkitystä lapsen luovan kirjoittamisen

oppimisessa. Hänen mukaansa omien kokemusten roolin pohtiminen auttaa kirjoittajaa ymmärtämään, että hänen pitää oppia löytämään tekstiinsä kirjoittajan etäisyys.

Students who write from the rich abundance of their own thoughts and ideas discover that they have important things to say, and they make a deliberate decision to say them well. Lucy Calkins describes this crucial shift – from recounting information to spinning a story – as the essential and groundbreaking reading-writing connection. She goes on to describe this as a stance writers take. (Harwayne 1992, 154.)

Etäisyys auttaa hahmottamaan kirjoittajan oikeuden ja vastuun: hän tekee siis tietoisin päätöksen sanoa jotain jollakin tietyllä tavalla.

Kirjoittamisen taito hahmottuu siis edellä sanomani pohjalta sekä tekniseksi taidoksi, jolle olennaista on osata rakentaa tekstejä kirjallisuuden konventioita tiedostaen, että kirjoittamisen oheen liittyviksi käytännön työskentelytaidoiksi. Konstruktivistisesta näkökulmasta kirjoittamisen elementtien formalistinen harjoittelu esimerkiksi genresidonnaisesti toimii uusien tietorakennelmien oppimisena aiempia käsityksiä vasten, eli tarkoituksena on oppia uutta oman kirjoittamisen avulla sen pohjalta, mitä oppilas jo tietää ennen kirjoittamista.

Näin ilmaisten prosessin osia vaikuttaisivat olevan teksti ja tekijä, mutta edellä siteeraamani Robert Miles (1992, 36) toteaa, että työpajaan on saatava myös ”kulttuuri”, eli ”tekstin mahdollistavat kulttuuriset energiat”. Rabinowitzin teorian pohjalta kulttuurikriittistä teoriaa ei voi irrottaa kirjoittamisen taidosta, vaikka kirjoittamista harjoitellaankin tekstielementeistä koostuvina palasina. Seuraavaksi pohdinkin sitä, millä tavoin sanataidepedagogiikka voi sisällyttää itseensä kulttuurikriittisen asenteen, ja mitä hiukan epämääräiseksikin jäävä teorian käsite sanataidekasvatuksen kontekstissa voisi tarkoittaa. Ei riitä, että opitaan kirjoittamaan, siitä mistä tietää ja kasvattamaan teknistä tietomäärää sekä konventioiden tuntemusta. Täytyy myös oppia pohtimaan, mikä vaikuttaa siihen, mistä tietää ja mistä kirjoittaa.

3.3 Teoria luovassa kirjoittamisessa: ”näytä, älä selitä”

Taidollisen lähestymistavan kriitikot haluaisivat nähdä kirjoittajatyöpajassa sovellettavan jälkistrukturalistista tai kulttuurikriittistä teoriaa. Koska kirjoittajan lähtökohdat ja tavoitteet tekstin suhteen ovat erilaiset kuin tutkijalla, haluan seuraavaksi täsmentää sitä, kuinka

kulttuurisen ja sosiaalisen kontekstin pohdinta on mahdollista tuoda osaksi luovan kirjoittamisen opetusta, jossa vähintään yhtä tärkeitä ovat heittäytymiseen ja absurdiin kannustavat menetelmät. Millaista voisi siis olla ”kirjoittajan kulttuurintutkimus”, jota Chris Green (2001) ehdottaa nykyaikaiseksi luovan kirjoittamisen menetelmäksi?

Pohdin tässä alaluvussa ”väärinlukemista” kirjoittajan versiona kulttuurintutkimuksesta. Kirjoittajalla on tilaisuus lukea usealla tavalla väärin: ensin tekstiesimerkin, jonka pohjalta kirjoitetaan, sitten toisten kirjoittajien tekstit, jolloin myös voi jäädä epäselväksi se, miten teksti pitäisi lukea. Kirjoittajan kulttuurintutkimuksessa kirjoittajan lukukokemus kokonaisuudessaan, tilannesidonnaisena, on yhtä merkittävä kuin lukijoiden. Lukijat voivat Rabinowitzin (1987, 176) mukaan lukea väärin sen takia, etteivät he halua lukea oikein, tai lasten tapauksessa myös siksi, että heiltä puuttuu asiaan vaadittavaa tietoa kehitystasonsa takia. Lapsilla lukeminen voi myös painottua liikaa Appleyardin kuvailemaan ajattelevan lukijan pyrkimykseen lukea niin kuin kirjoittaja on tarkoittanut.

Jos luovaa kirjoittamista lähestytään vain kirjallisuusteorian näkökulmasta, pohdinta uhkaa jäädä liian yleiselle, tekstiteoreettiselle tai kirjallisuussosiologiselle tasolle. Koska kyseessä on kuitenkin myös taiteellinen tuottaminen, jossa alkuasetelma on erilainen – tekstejä ei vielä ole – tutkin seuraavassa sanataidepedagogiikan teoriasisältöä myös taidekasvatuksen ja taiteellisen oppimisen teorioiden avulla.

Taidon ja teorian välinen vastakkainasettelu tiivistyy hyvin lauseeseen ”näytä, älä selitä”, joka Dawsonin (2005, 98) mukaan sijoittuu kaikista kirjoittajan ohjeista paalupaikalle: ”[t]he most common piece of advice in Creative Writing classes, and hence critical statement most often applied in workshop readings of student manuscripts, is *show, don't tell*” (kursivointi alkuperäinen). Lauseen takana tuntuu vaanivan ajatus siitä, että kirjoittaja on jonkinlainen neutraali välittäjä, joka vihkiytyneen kirjoittajan mystisellä taidolla onnistuu kuvailemaan tapahtunutta lukijalle sortumatta tulkintaan. Ohjeena ”näytä, älä selitä” vaikuttaa siis ohittavan kysymyksen siitä, mihin perustuen kirjoittaja tekee tekstinsä muodon osalta tietoisia päätöksiä, ja mitkä ovat hänen tekemiään tiedostamattomia päätöksiä. Dawson (emt., 105) muistuttaakin, että ”näytä, älä selitä” on paitsi käytännön ohje, myös kerrontatekninen valinta, joka pohjautuu käsitykseen kirjoittajasta ”materiaalinsa dramatisoijana”.

Taidollisen pedagogiikan vastustajat näkevät taidon yksilöä korostavana, irrallaan ympäröivästä kulttuurista ja politiikasta. Ehkäpä rajuimmin luovan kirjoittamisen opetuksen perinteistä asetelmaa kohtaan hyökkäävät Donald Morton ja Mas'ud Zavarzadeh, joiden mukaan kirjoittamisen näkeminen ”taitona” johtaa käsitykseen kirjoittajasta itsenäisenä ja

vapaana subjektina, joka "oman itsensä löytämisen kautta löytää myös kirjoittamisen salaisuuden sekä maailman merkityksen" (Morton & Zavarzadeh 1988, 161). Mortonin ja Zavarzadehin kuvaus on vallitseva ja osittain paikkansapitäväkin stereotypia luovan kirjoittamisen työpajasta. Dawsonin (2005, 113) mukaan Mortonin ja Zavarzadehin kritiikin kärki kohdistuu ennen kaikkea luovan kirjoittamisen opetukseen sisältyvän kirjallisuusteorian jumiutumiseen postmodernia edeltävälle ajalle, vaikka opetuksessa pitäisi ottaa huomioon, että "kaikki kirjoittaminen on lukemista ja lukeminen kirjoittamista".

Morton ja Zavarzadeh käyttävät jälkistrukturalistista termiä "*writing/reading*" kuvaamaan sitä tapahtumaa, joka heidän mielestään on sekä luovan kirjoittamisen että kirjallisuustieteellisen oppitunnin sisältö. Luovilta kirjoittajilta on heidän mukaansa jäänyt huomaamatta oleellinen käänne: työpajan keskeisimmät käsitteet, kuten esimerkiksi "kokemus", "ääni" tai "tekijä" on kaikki kyseenalaistettu postmodernissa kriittisessä teoriassa, ja luova kirjoittaminen on näin jättäytynyt omaan todellisuuteensa kulttuurin, politiikan ja historian "ulkopuolelle" (emt., 155) korostaessaan vain yksilön oikeutta ja kykyä itsensä ilmaisuun: "[w]riting is an interpretation of signs of culture; that is to say, like reading it is a discursive cultural practice and not an effect of the direct intuition of a genius" (emt., 158).

Luovan kirjoittamisen opetuksen vanhentuneesta teoriasta huomauttaa myös Chris Green (2001, 158): "[c]reative writing classes focus almost exclusively on textual close reading, following more closely than anywhere in the English departments the tenets of New Criticism." Mitä seurauksia koituu siis, jos asia on, kuten nämä kirjoittajat väittävät: onko kirjoittajatyöpajan kriittinen lukeminen vain uuskriittistä tekstin lähilukua? Edellisessä alaluvussa tekemieni johtopäätösten perusteella kirjoittamisen taito todellakin edellyttää myös tekstin formalistista lähilukua. Rabinowitzin teorian mukaisesti lähiluku on kuitenkin vain osa lukemista, ja pyrittäessä lukemaan kuten tekijä on tarkoittanut, voi tapahtua myös "väärinlukemista" (*misreading*), sillä jokainen teksti edellyttää oman lukemisen strategiansa (Rabinowitz 1987, 230). Väärinlukemisen mahdollisuus konkretisoituu siis ainakin kahdessa kirjoitusprosessin vaiheessa: aivan aluksi tekstiesimerkkien lukemisessa kirjoittajan yrittäessä ymmärtää, millaista tekstiä hänen on tarkoitus kirjoittaa, ja toiseksi, kun hän lukee tai kuuntelee muiden kirjoittajien tekstejä.

Väärinlukeminen ei aina ole pelkästään huono asia. Esimerkiksi toisella aikakaudella lukijat voivat löytää tekstistä sellaisia merkityksiä, joita ilmestymisajankohdan lukijat eivät ole voineet tai kyenneet löytämään. Väärinlukeminen voi myös erityisesti luovan kirjoittamisen työpajassa olla opetuksen menetelmä, jonka avulla on mahdollista pohtia kirjoittajan ja

lukijan välistä kommunikaatiota, sillä Rabinowitzin (emt., 193) mukaan tarkastelemalla väärinlukemisen muotoja on mahdollista tutkia erityisesti sitä, millaisena kirjoittajat näkevät yleisönsä. Tämän näkökulman huomioiden haluan myös jatkaa Rabinowitzin ajatusta väärinlukemisesta osana luovan kirjoittamisen pedagogiikkaa: kirjoittaja voi myös pyrkiä uudistamaan genren konventioita rikkomalla sääntöjä tahallaan, jolloin hän osaa odottaa väärinlukemista. Tarkastelen seuraavaksi tätä oikein- ja väärinlukemisen rajankäyntiä luovan kirjoittajan kannalta apunani 12-vuotiaan Susannan teksti 'Tarina Suuren Mäen tyypeistä'. Tarina on kirjoitettu postmodernismia käsittelevällä tunnilla.

TARINA SUUREN MÄEN TYYPEISTÄ

Kaukana jossain oli suuri mäki, siellä räyhäsi ihmisväki.

"Köh, köh. Anteeksi nyt vaan mutta itse en ainakaan ole kovinkaan ihmismäinen," Dracula huomautti.

Mutta yleisesti ottaen täällä on vain ihmisiä.

"Aivan sama, mutta oli mulla asiaakin. Toi Harry lähentelee taas Ruususta, pitäisikö asialle tehdä jotain?" Dracula mutisi.

Tehköön se Potter mitä lystää, mutta anna minun nyt kertoa tämä juttu loppuun!

"Joo, joo! Mä lähen tästä nyt," Dracula sanoi ja korjaili viittaansa.

No niin... Eli siis täällä mäellä asusteli erikoinen väki. Jotkut olivat ihmismäisiä, jotkut taas eivät.

"NIINKU MÄ! En ole kauhean ihmismäinen," Dracula ylpeili. "Okei, okei, sori..." Dracula tyyntytteli kertojaa.

Muumipeikko ja teletappien Tiivitaavi ja Hipsu pelasivat korttia Joulupukinmuorin salaisessa pontikkabaarissa. Muumipeikon ilmeet olivat mitäänsanomattoman ylpeät. Pian hän ilmoitti voittaneensa ja haistatteli teletapeille pitkät ja lähti pois.

Tiivitaavi ja Hipsu olivat tovin hiljaa, kunnes Tiivitaavi tokaisi vapisevasti "UUDESTAAN!" ja Hipsu vastasi "Ei käy!"

Tiivitaavi oli todella loukkaantunut ja lähti suutuspäissään pois ja hoki kokoajan: "Tiivitaavi, Tiivitaavi...!"

Sillä välin Muumipeikko oli ehtinyt kyhätä tappelun Potterin kanssa. Tappelu kärjistyi niin pahaksi että Harry oli huutamaisillaan KIDUTU!

Mutta Muumipeikko sanoi kovin totinen ilme naamallaan: "Mää kerron susta Dumbledorelle, jos sää kiusaat mua."

Silloin Darth Vader tuli kovalla ryminällä sisään huutoen valomiekallaan ja karjui: "MUUMIPEIKKO I'M YOUR FATHER!"

Kaikki olivat hiljaa, Ruusunenkin piti pienen paussin 100-vuotiselta uneltaan, kuullakseen mitä seuraavaksi tapahtuisi.

"Helkutin idiootti! Nyt vasta kerroit sen!!" Muumipeikko määkäisi.

"UUDESTAAN, UUDESTAAN!" Tiivitaavi hihkui.

"No niin pitääkäs nyt suunne kiinni ja tulkaa pontikalle," Joulupukinmuori sanoi.

No ette muuten varmasti mene! Tässä tarinassahan ei alkoholijuomia tarjoilla, pirskatti vie!

"Älkää välittäkö, kertojalla on vaan pinna kireällä..." Dracula kuiskasi kähisevällä äänellään. MINÄ KYLLÄ KUULIN TUON! Hajaantukaapas nyt, että saan tämän lorun loppuun.

Niin siinä sitten kävi, että Potter karkasi Ruususen kanssa. Darth Vader ja Joulupukinmuori

menivät naimisiin. Teletapit haudattiin hengiltä.

”ENTÄS MINÄ?” Dracula tivasi.

No sinut minä passitan oitis takaisin Transilvaniaan.

”Oot säkin sitten reilu jätkä,” Dracula huokaisi.

Öhöm, olen kyllä nainen.

”Noni, tämäkin vielä! Kaiken takana on nainen!” Dracula huudahti.

Näin se vaan on.

”Lähetkös treffeille?” Dracula kysäisi.

No mikä ettei, tiedän yhden kivan paikan tästä läheltä.

Susanna, 12
(2006)

Postmoderni ilmiönä ja kirjallisuudessa ei tietenkään ole helpoimpia opetettavista aiheista. Useimmiten tunnin aihe esitellään tekstiesimerkin avulla, mutta postmodernille luonteenomaisesti on lähes mahdotonta löytää yhtä tai kahta lapsille sopivaa tekstiä, jotka esimerkillisesti havainnollistaisivat tekstin postmodernisuutta. Tästä syystä aloitan aiheen käsittelyn yleensä esittelemällä eri lähteistä kokoamiani postmoderniksi kuvailtuja piirteitä. Postmodernille kirjallisuudelle tyypillisiä ominaisuuksia, kuten esimerkiksi parodisuutta, pastissinomaisuutta, eri genrejen sulauttamista (esimerkiksi Hosiaislouma 2003, 728-729) yhdistää intertekstuaalisuus, jonka usein nostan käytännön esimerkiksi postmodernin näkymisestä tekstissä. Pohdimme myös yhdessä, mitkä tekstit ovat ”uusia” ja mitkä ”vanhoja”, ja miten tekstit käyttävät hyväkseen toisia tekstejä.

Tätä seuraa kysymys siitä, mikä oikeastaan on teksti. Kannustan oppilaitani vapaaseen toteutukseen sen suhteen, kuinka intertekstuaalisuutta tekstissään hyödyntää, ja millaisen ”tekstin” itse haluaa rakentaa. Tehtävän erilaisia tuotoksia ovat olleet esimerkiksi muutaman sanan mittainen tarina, uudelleen kirjoitettu tuttu satu (esimerkiksi muotibisneksen arvoilla ladattu 'Keisarin uudet huippumuotivaatteet') tai performanssia lähestyvä, pianolla säestetty sikermä eri genrejä edustavia kliseisiä lauseita. Koska postmoderni tai intertekstuaalisuus eivät ole genrejä tai tekstityyppejä, tehtävä poikkeaa lähtökohtaisesti monista sanataideharjoituksista, joissa tekstiesimerkin avulla pyritään luomaan tietyn genren sääntöjä noudattava teksti. Tämä käytännön seikka vaikuttaa myös harjoituksen luonteeseen: harjoitus ei perustu jonkin yhden tekstiesimerkin oikein- tai väärinlukemiseen.

Susanna on tekstissään päättänyt välttää muotoon ja esitystapaan liittyvät kokeilut ja pysytellä tarinassa. Hän odottaa yleisönsä lukevan tätä tekstiä postmodernina tekstinä, joten tarkastelen, millä tavoin tämä tulkinta voi onnistua tai epäonnistua. Teksti sinällään ei sisällä mainintaa postmodernista, joten jos sen lukee irrallaan kirjoitushetken viitekehyksestä mainitsematta asiaa erikseen, postmodernin ulottuvuuden löytäminen on lapsilukijalle

epätodennäköistä. Tässä mielessä Susannan tekstin ensimmäinen väärinlukeminen tapahtuu lähes väistämättä kaikissa kirjoitustilanteen jälkeisissä luennoissa, mikäli lukijoille ei asiasta kerrota.

Susannan tarinan väärinlukeminen kohdeyleisönsä, eli suunnilleen samanikäisten lasten, keskuudessa tapahtuu todennäköisimmin tekstin sisältämän yhteiskunnallisen kritiikin, erityisesti ”aikuisten maailmaan” kohdistuvan kritiikin tasolla. Olen lukenut tekstin moneen otteeseen eri lapsiryhmille, ja se saa kyllä aina aikaan reaktion, johon Susanna varmasti on tähdännytkin, eli hillitöntä tirsuntaa. Tekstin huumori syntyy perinteisillä parodian keinoilla. Susanna on valinnut yleisölleen tutuksi tietämiään henkilöhahmoja, joiden lukija odottaa toimivan omasta tarinastaan tutulla tavalla. Hahmot käyttäytyvät tekstissä oman genrensä kannalta sopimattomasti tai odottamattomasti, ja vaikka he yrittäisivät toimia totutulla tavallaan, jokin menee pieleen. Teksti on siis helppoa lukea oikein Susannan tarkoittamassa huumori- ja parodiamielessä, koska hän on kirjoittanut takuuvarmasti tuttuja, aika yksiulotteisia hahmoja.

Luenta kuitenkin ainakin osittain epäonnistuu, jos lukija ei huomaa, tai ei osaa tulkita heti tekstin alussa paljastuvaa metafiktiivisyyttä. Tarinalla on läsnäolonsa tietäväksi tekevä kertoja, mutta mikä on hänen suhteensa perinteiseen sadunkertajaan, joka yleensä kohtelee hyviä hahmoja lempeästi? Miksi hän on hahmoilleen ilkeä, ja lopussa vielä myöntyy yhden kosiskeluun? Kaikki lapsilukijat eivät ehkä osaa tehdä eroa Susannan ja fiktiivisen kertojan välillä, ja vaikka kertoja ei olisikaan Susanna, mielestäni pohtimisen arvoinen kysymys kertojan suhteen on kuitenkin hänen yhtäläisyytensä Susannan kanssa. Hän kertoo olevansa ”nainen”, toisin sanoen aikuinen, mutta aikuisen kertojan oletaminen rajaa pois monta tärkeää tulkintaa, jotka mahdollistuvat nimenomaan murrosikäisen kertojan äänen kautta: tekstin voi nähdä kommenttina aikuisten maailman omituisuuteen. Susannan sadun kertoja sijoittaa tapahtumat aikuisten maailmaan, pontikkabaariin. Lisäksi kaikissa tekstissä esiintyvissä, perinteisesti turvallisissa hyviksissä tuntuu olevan jotain turmiollista: kortinpeluuta, alkoholinkäyttöä tai karkeaa kieltä. Teksti alkaa viittauksella Teletappeihin, mutta päättyy lopulta aikuisten maailmaan Matin ja Tepon iskelmän sekä kertojan ja Draculan ”työpaikkaromanssin” kautta.

Pitääkö lasten sitten osata lukea esimerkiksi tästä Susannan tekstistä tällaista yhteiskuntakritiikkiä? Näen sanataidepedagogiikan kannalta ainakin kaksi tavoitetta, joiden välineenä tällainen kriittinen luenta toimii. Mielestäni ylipäättään tärkeää on oppia pohtimaan, onko kirjoittajalla ollut joitakin muitakin tavoitteita tekstiään kirjoittaessa kuin se

ensimmäinen lukijoiden reaktio: mitä kirjoittaja kommunikoi tekstillään? Toiseksi, on mietittävä, mitä tarkoitusta varten teksti on siinä tilanteessa, jossa se luetaan. Onko se lukijoilleen viihtymistä, oppimista tai ehkä erilaisten tunteiden pohdiskelua varten? Mitä me (sanataideoppilaat) teemme tällä tekstillä, ja onko se ollenkaan sitä, mitä Susanna ajatteli kirjoittaessaan? Ensimmäistä heittäytyvää lukemista seuraa siis toinen, analyttisempi lukeminen, joista yhdessä syntyy pohdinta siitä, millä tavalla Susannan tekstin herättämät mielikuvat syntyvät.

Chris Greenin (2001) ajatus kulttuurintutkimuksellisen, laajemman näkökulman tuomisesta kirjoittajatyöpajaan sisältää ajatuksen ”hyödyllisten” tekstien kirjoittamisesta ”hyvien” sijaan. Green (emt., 159) ehdottaa, että työpajassa kirjoitettaisiin pohtien, mihin käyttöön tekstit tulevat, ja missä tilanteissa ja minkälaisissa yhteisöissä niitä luetaan, koska elämä kirjoittajana sosiaalisessa todellisuudessa on muutakin kuin itse kirjoittamista: se on luovimista monimutkaisten kustantamisen, koulutuksen, luentojen, työelämän, yhteisöjen, politiikan ja perheen muodostamien instituutioiden rakenteissa. Kirjoittajan on siis tutkittava, kuinka hänen lukemansa tekstit ovat syntyneet, ja pohdittava, kuinka oman elämän valinnat ja olosuhteet muokkaavat kirjoittamista. Ei tulkita siis vain tekstin syntymiseen vaikuttaneita sosiaalisia rakenteita, vaan myös yksittäisen kirjoittajan elämää ja kirjoittamistilannetta.

Writers had best first gain some understanding of their own situatedness, of how poetry and literature work in the communities to which they are connected and in which they have lived. [...] [I]t is vital for workshops to study the means of publication, cultural utilizations and relationships between discourses as well as the decisions that authors made based on their interventions into these systems. [...] Once we attempt to construct the context of reading, we may begin to read poems as events rather than as texts, as something used rather than as something written and read. (Emt., 167-8.)

Kirjoittajalle merkityksellinen luenta on Rosenblattin ”runoon” verrattava yksilöllinen tapahtuma, jonka merkitys muodostuu paitsi Rabinowitzin edellä kuvailemaan tapaan jokaisesta tekstistä pääteltävien lukemisen strategioiden avulla, myös selvittämällä tekstin syntymiseen vaikuttaneita seikkoja. Greenille työpajassa kirjoitetun tekstin ”hyödyllisyys” piilee siis siinä, että kirjoittajat pohtivat tekstinsä ”käyttötarkoitusta” jossakin yhteydessä tai yhteisössä.

En halua tässä analysoida Susannan henkilöhistoriaa, mutta hänen tarinaansa voi katsoa murrosikään tulleen tytön tekstinä: kertojan sukupuolen paljastuttua lopussa naiseksi kirjoittaja paljastaa ainakin itse liittäneensä kertojan ääneen sukupuolirooleja. Sanataidekasvatus on pääasiassa tyttöjen heiniä, joten sikäli on luontevaa herättää

keskustelua tekstin sisältämästä sukupuolesta. Samaan tapaan pitää kiinnittää lapsilukijoiden huomio siihen, mitä lähes kymmenen vuotta aiemmin kirjoitetun tekstin henkilöhahmot heille edustavat: ovatko ne edelleen ajankohtaisia? Jos saman tekstin kirjoittaisi nyt (vuonna 2013), vaikuttaisiko esimerkiksi huomasti kasvanut verkkosisältöjen ja videopelien käyttö ja määrä jotenkin henkilöhahmoihin tai tekstin rakenteeseen? Kertojan ja Draculan välinen treffikeskustelu sitoo tekstin paitsi kirjoittajaansa, myös ainakin 2000-luvulle: postmoderni parodia huipentuu siihen, kun vauhdikas satu päättyykin kohusuhteeseen, lööppimateriaaliksi.

Susannan teksti metafiktiona kuvaa oikeastaan mainiosti sanataidekasvatuksen luonnetta, sillä metafiktiossa kirjoittaja saattaa läpinäkyväksi fiktion kirjoittamisessaan käyttämänsä keinot. Dawson (2005, 165) taas nimeää metafiktion ”kirjoittamisen avant-gardeksi”, johon luovan kirjoittamisen oppiaineessa erityisesti rohkaistaan: ”metafiction has always been a useful genre for those who are interested in the craft of writing because its self-reflexivity draws attention to the art(ifice) of fiction”. Luovan kirjoittamisen ”avant-garde” on Dawsonin mukaan ”esteettistä kanssakäyntiä” nykyteorian kanssa kokeellisen kirjoittamisen tuottamiseksi. Tämä kokeellisuus haastaa perinteiset käsitykset runoudesta, kirjallisesta realismista ja lineaarisesta kerronnasta. (Emt.)

Avant-garde on Dawsonille niin tärkeä luovan kirjoittamisen opetuksen ominaisuus, että hän näkee ”avant-garde -mallin” (*the avant-garde model*) yhtenä kolmesta mahdollisuudesta tuoda teoria mukaan luovan kirjoittamisen opetukseen. Muut kaksi mallia ovat ”integraatiomalli” (*the integration model*) ja ”poliittinen malli” (*the political model*) (emt., 161). Näistä kolmesta integraatiomalliin en puutu tässä, sillä sen ydin on akateemisen kirjallisuusoppiaineen ja luovan kirjoittamisen oppiaineen välinen vuoropuhelu opetuksen ja tutkimuksen tasolla, eikä se suoranaisesti liity sanataidekasvatukseen.

Pyrkimys avant-gardeen ja vaihtoehtoihin kokea ja opettaa tekstejä luonnehtii sanataidekasvatusta niin hyvin, että tekstien (ja niiden kirjoittamisprosessien) ollessa usein metafiktiivisiä, koko pedagogiikkaa voi Nat Hardyn (2008) mukaan kutsua ”metapedagogiikaksi”. Hardy nimeää luovan kirjoittamisen pedagogiikan ”gonzo-formalismiksi”, joka absurdilla tavalla yhdistää bahtinilaisen formalismin ja gonzo-journalismin (emt., 101). Työpaja on Hardylle karnevalistinen näyttämö, jossa luovuutta ja teoriaa saa lähestyä kaikin mahdollisin absurdein ja epätyypillisin tavoin. Hardy näkee kirjoittajan roolin ”työpajakriitikkona”, jonka näkemystä luovasta prosessista hän kuvailee sisäpiiriläisen tai ”nojatuolipsykiatrin” ymmärtämykseksi. Hardylle luovan kirjoittamisen

työpaja näyttäytyy absurdin alueena, koska luovuus on absurdia samoin kuin tekstin merkitys. (Hardy 2008, 106-107.)

Oivallus gonzo-formalistisesta metapedagogiikasta on osuva ja huvittavakin. Siinä piilee myös vastauksen aineksia siihen, millaista teoriaa luovan kirjoittamisen opetus oikeastaan soveltaa: toinen puoli on formalistinen tekstiteoria, jossa terminologian, rakenteiden ja tyylikeinojen tuntemus on tärkeää. Toista puolta kuvasta hallitsee gonzoilijan hahmo, kirjoittaja, joka on läsnä Susannan metafiktiosta luettavalla tavalla: kertoja, joka kyllä on "vain" kertoja, mutta kuitenkin myös tekstin kirjoittaja, jonka motiivit, historia ja kirjoittamistilanne kiinnostavat toisia kirjoittajia. Toisin sanoen, ne tekijät, joilla luovan kirjoittamisen opetus saadaan Mortonin ja Zavarzadehin kaipaamien kulttuurin, historian ja politiikan "sisäpuolelle", ovat konstruktivisen oppimiskäsityksen näkökulmasta juuri "kokemus", "ääni" ja "tekijä"; näiden pohtiminen ja sijoittaminen kontekstiin osana kirjoittamisprosessia.

Hardyn havainto kirjoittajatyöpajan absurdistista asennoitumisesta ja toisaalta myös metafiktiivisestä harjoittelusta yhdistyy mielestäni Appleyardin näkemykseen "tulkitsevan lukijan" taidoista: avainasemassa on koominen lukemisen sosiaalisena ja kriittisenä ulottuvuutena. Susannan teksti on vain yksi esimerkki siitä, kuinka sanataideharjoituksissa usein, myös metafiktion keinoin, kommentoidaan ja hyödynnetään erilaisia tekstityyppejä ja genrejä koomisen vaikutelman luomiseksi. Ei ole kuitenkaan kyse vain siitä, että on olemassa jokin valmis "teoria", josta ammennetaan, vaan kirjoitetut tekstit myös synnyttävät tarpeen uusille tulkinnoille ja uudennlaisille teorioille. Hazel Smith (2006, 26) käyttää termiä "*feedback loop*" prosessista, jossa kirjoittaja saa teoriasta ideoita tekstiinsä, ja teksti taas synnyttää uutta teoriaa. Smithin (emt., 33) mukaan tälle edellytys on, että "kirjoittaminen irrotetaan paperista".

Tämä on olennaista, kun yritetään vastata kysymykseen, mikä sanataidekasvatuksen suhde teoriaan oikeastaan onkaan, ja mistä koko oppiaineessa samalla on kyse. Sanataidekasvatus ei ole teoreettista "valmiiden" tekstien tutkimusta niin kuin kirjallisuustiede, eikä "valmiiden", julkaisukelpoisten tekstien tai kirjailijoiden tuottamista. Dawsonia mukaillen sanataidekasvatus pitää mielestäni nähdä monitaiteellisena ja -alaisena *pedagogiikkana*:

I think creative writing is most productively conceived as a distinct, theoretically informed, *pedagogy* that occupies a space within multiple (and themselves permeable) disciplines such as English, cultural studies, media and

communication, film and theatre studies, and the creative arts. (Dawson 2008, kursivointi alkuperäinen.)

Kyse on siis monitaiteisesta alasta, jonka tärkein opetusmenetelmä on lukemisen ja kirjoittamisen prosessi, ja jossa luetaan erilaisten teoreettisten työkalujen avulla tekstiesimerkkejä, itse kirjoitettuja tekstejä ja muiden työpajassa olevien kirjoittajien tekstejä. Tätä prosessia leimaavat edellä kuvailemallani tavalla kokeellisuus ja absurdin koomisen sävy, joihin sisältyy väärinlukeminen on sekä tiedostettuna mahdollisuutena että tietoisena pyrkimyksenä. Hazel Smith (emt., 23) näkee kirjoittamisen kokeellisuuden luonteeltaan ennen kaikkea poliittisena, Dawsonin ”poliittinen malli” taas tarkoittaa tekstin tuottamisen ja vastaanottamisen tarkastelemisesta kulttuurintutkimuksen viitekehyksessä, ei vain kirjoittamisen muodolla kokeilemista. Dawson (2005, 172) kysyykin, ”kuinka luova kirjoittaminen voi edesauttaa tekijyyden ja kirjallisen tuotannon yhteiskunnallista hahmottamista?” Myös lasten sanataidekasvatuksessa on tärkeää pohtia sitä, millä erilaisilla tavoilla ja edellytyksillä tekstit toimivat yhteiskunnassa.

Mitä tällainen pohdinta sitten kirjoittajan kannalta tarkoittaisi? Jos otetaan kirjoittajan kulttuurintutkimus menetelmäksi, jota työpajassa sovelletaan, väärinlukeminen tarkoittaa kirjoittajan kannalta paitsi Rabinowitzin teorian mukaista merkitystä, myös tekijyyden ja kirjallisen tuotannon näkökulmien puutteellista lukemista. Mike Harris (2009) ehdottaakin, että luovan kirjoittamisen opetuksessa ja sen tutkimuksessa pitäisi keskittyä kirjoittamisprosessin tarkasteluun. Sille, mitä siinä tutkitaan, pitää Harrisin mukaan löytää uusi määritelmä, jonka Harris muotoilee kokonaisvaltaisesti:

Writing is part of a wider creative process. In this process writing can be individual, collaborative, or both and can incorporate contributions from 'non-writers'. The writing process, in the widest sense, is everything that happens to a work before it is 'finished'. This would include thinking, researching, planning, writing drafts, consciously revising, consciously manipulating the unconscious and being unconsciously driven by it. The study of writing is thus the study of a process, of a constantly moving and changing object, not a fixed field or 'text'. (Emt.)

Uuden määritelmän myötä Harris pyrkii viemään luovan kirjoittamisen pois ”kirjallisuusteorian traktorin valokeilasta”. Se tapahtuu kehittämällä kokonaan uudenlainen sanasto tutkimukselle: ei pidä ”kaivella tekstejä merkitysten löytämiseksi, vaan seurata ja analysoida kirjoittajan kirjoittamiskokemusta”. Siihen tarvitaan esimerkiksi vanhaa kunnon ”subjektin” käsitettä, jonka demonisointi on Harrisin mukaan jo aika purkaa: ei voi olla

opetusta ja uskoa yksilön kehittymiseen, jos ei ole yksilöitä, kirjoittajia, jotka tekevät tietoisia ratkaisuja kirjoittamisessaan. (Emt.) Tätä kirjoittajaidentiteettiä, sen luonnetta, rakentumista ja merkitystä sanataidekasvatuksen tavoitteena tarkastelen enemmän seuraavassa luvussa.

Täytyy muistaa, että Harris ja kaikki muut tässä siteeraamani tutkijat puhuvat koko ajan akateemisesta luovan kirjoittamisen opetuksesta, joka on hieman eri asia kuin lasten sanataidekasvatus. Yksi ero pistää erityisesti silmään: niin Harris kuin monet muutkin ”teorian” vastustajat ovat sitä mieltä, että luovassa kirjoittamisessa pitää keskittyä nimenomaan kirjoittamiseen. Se on toki sanataidetyöpajankin tärkein opetusmenetelmä, mutta haluan nostaa sen rinnalle lukemisen. Harris väittää, että ”lukijat lukevat, kirjoittajat kirjoittavat”, mutta kokemuksellisen taiteen oppimisen näkökulmasta on oleellista huomioida, että kirjoittajat myös lukevat. Seuraavaksi pohdinkin, millä tavoin kirjoittajan lukeminen on erityistä, jos ja kun luovan kirjoittamisen poetiikka pohjautuu Dawsonin ehdottamalla tavalla ”kirjoittajana lukemisen menetelmään”.

3.4 ”Lue niin kuin kirjoittaja”

Luovan kirjoittajan lukutapaa voi kuvailla yhdistelmäksi tieteellisyyttä ja luovuutta, taitoa ja teoriaa. Ezra Pound (1960/1967, 15) kuvailee, kuinka ”runouden ja hyvän kirjallisuuden tutkimusmenetelmä on aikamme biologien menetelmä: aineiston huolellinen ensikäden tutkinta ja preparaattien eli näytteiden jatkuva vertailu”. Toisaalta, kun puhutaan luovasta kirjoittamisesta, voisi siihen nivoutuvaa lukemista nimittää Percy Lubbockin (1954, 18) tavoin ”luovaksi lukemiseksi”, kyvyksi lukea elämää ja tuottaa siitä kirjallisuutta. Paul Dawson (2005, 91) määrittelee kirjoittajana lukemisen yksinkertaisesti ”lukemiseksi, jonka tavoitteena on löytää tapoja parantaa omaa kirjoittamista”.

Kirjoittajana lukemisen klisee perustuu siis ajatukseen, että lukeminen on paras tapa kehittyä kirjoittajana. Käyn tässä alaluvussa läpi erilaisia ”luovia” tai kokeellisia lähestymisiä lukemiseen täsmentääkseni, kuinka kirjoittajan lukutavoissa voivat yhdistyä analyyttinen, kirjoittajan kulttuurintutkimukseksi nimitetty lukutapa sekä oma, taiteellinen työskentely. Kun edellä olen tarkastellut sanataidekasvatusta ja oppilaiden tekstejä pääosin kirjallisuusteoreettisesta tai luovan kirjoittamisen tutkimuksen näkökulmasta, keskityn tässä taidekasvatukselliseen näkökulmaan ja erityisesti kokemuksellisen taiteen oppimisen teorian soveltamiseen. Tekstiesimerkiksi olen valinnut runoharjoituksen: ”kierrätysrunon”, jossa

alkuperäisen runon irtileikattuja sanoja käytetään oman runon rakentamiseen. Tarkoitukseni on tätä harjoitusta tarkastelemalla analysoida, kuinka Räsäsen kokemuksellisen taiteen tulkinnan teorian tuottavan toiminnan vaiheessa lukijuus ja kirjoittajuus yhdistyvät. Räsäsen (2000, 46) mukaan kokemuksellisessa taiteen tulkinnassa on kyse nimenomaan siitä, että ”teos siirretään uuteen yhteyteen 'kierrättämällä' sitä intertekstuaalisesti ja tekemällä sen pohjalta uusi taideteos”.

Kirjoittajana lukeminen tarkoittaa mielestäni pelkistetysti sitä, että kirjoittaja lukiessaan pohtii, kuinka teksti on kirjoitettu: miten kirjoittajan motiivit, hänen ympäristöönsä, taustaansa ja kirjoittamistilanteeseen liittyvät seikat ovat vaikuttaneet tekstin kirjoittamiseen. Perinteisesti luovan kirjoittamisen opetuksessa kirjoittajana lukeminen on nähty erityisesti tekstin rakentamisen taidollisesta lähtökohdasta: esimerkiksi Francine Prose lupaa bestsellerinsä *Reading Like a Writer* (2007) takakannessa kirjoittajan pääsevän ”opastetulle kierrokselle mestareiden työkalujen ja temppujen pariin selvittämään, miksi heidän teoksensa kestävät aikaa”. Wendy Bishopin (2003, 110) lähestymistapa on samantyyppinen: luovana kirjoittajana lukeminen on hänelle yhtä kuin luovaa lukemista, ja hän kysyy muilta luovilta kirjoittajilta, mihin he erityisesti keskittyvät lukiessaan. Bishopin näkemyksessä korostuvat kirjoittajan valinnat, eli lukiessaan kirjoittaja pohtii, miksi toinen kirjoittaja on kirjoittanut juuri valitsemallaan tavalla.

Luovan kirjoittajan lukemista ohjaa siis tässä valossa kirjoittajien välinen yhteys, jossa kirjoittaja asettuu toisen asemaan ymmärtääkseen tämän tekemiä ratkaisuja. Teksti nähdään sarjana kirjoittajan tekemiä päätöksiä, joiden taustalla on monenlaisia tekijöitä. Näitä Bishop kehottaa etsimään eri keinoin: esimerkiksi yrittämällä arvata, kuinka teksti etenee, kirjoittamalla teksti uudelleen eri lajisena tai eri tyylillä, arvailemalla kirjoittajan intentioita tai pohtimalla, kuinka kirjoittajan sosiaalinen tausta vaikuttaa hänen kirjoittamiseensa sekä omaan luentaan (emt., 113-4).

Räsäsen teoriassa oman teoksen tuottaminen tapahtuu teokseen liittyvän assosioinnin ja reflektoinnin jälkeen. Oppilaat ottavat ennen omaa tuottamista taidekriitikon roolin ja pohtivat myös ryhmässä jaettujen näkemysten yhteyttä omiin kokemuksiinsa ja havaintoihinsa. Tuottavaa toimintaa ei kuitenkaan pidä Räsäsen mukaan nähdä vain yhteenvetona, vaan osana jokaista oppimissyklin vaihetta. Kokemuksellisen tarkastelun tavoitteena ei ole löytää ”lopullisia vastauksia teoksen esittämiin kysymyksiin”, vaan ”aloittaa elinikäinen keskustelu tutkittavan teoksen ja taidemaailman kanssa”. Räsänen näkee taiteen tekemiseen perustuvassa tulkinnassa keskeisenä ongelmanasettelun: katsojan pitäisi pystyä

tarttumaan samanlaisiin käsitteellisiin ongelmiin kuin taiteilijankin. (Emt., 44-46.) Ollaan siis juuri sellaisella maaperällä, jota Bishop kuvailee, mutta erityisesti tulee huomata Räsäsen painottamat kriitikon taidot ja dialogin merkitys teoksen kokemuksellisessa tulkinnassa.

Räsäsen mukaan ”kierrätyksen” tuloksena syntyneessä taideteoksessa, sovelluksessa, ”pyritään paljastamaan lainatun teoksen merkityksiä ja aktivoimaan katsojaa”. Sovelluksia voi olla kolmenlaisia, pastisseja, parafraaseja ja palimpsesteja. Näistä ”pastissi on tekijänsä käsialan paljastava kopio”, parafraasi ”tapa imitoida aiempaa taidetta ja luoda jotain uutta [visuaalisen] kommentin muodossa”, ja palimpsesti ”tulkittavan taideteoksen pohjalta syntynyt itsenäinen työ”. (Emt., 46-47.) Räsänen soveltaa teoriaansa kuvataiteen alueella, mutta yksi esimerkki siitä, millä tavalla tulkinnan ja tuottamisen yhteyden voi mielestäni siirtää sanataiteeseen, löytyy Rob Popen teoksesta *Textual Intervention* (1995). Pope esittelee siinä ”luovia ja kriittisiä strategioita”, joiden avulla lukija voi ”kirjoittaa leikkimielisesti uudelleen minkä tahansa kohtaamansa tekstin” (emt., xiv). Kyse on harjoituskirjasta, joka ohjeistaa kädestä pitäen kirjoittamaan uusiksi olemassa olevia tekstejä *Hamletista* varoituskyltteihin, koska Popen (emt., 1) mukaan, ”paras tapa ymmärtää, kuinka teksti toimii, on muuttaa sitä”. Uudelleenkirjoittaminen, eli ”interventio” voidaan kohdistaa mihin tahansa tekstin sisältöön tai rakenteeseen liittyvään yksityiskohtaan. Kysymys on siis Räsäsen käyttämin termein joko pastisseista tai parafraaseista.

Vaikka Popen menetelmässä tuotetaan pääasiassa fiktiivistä tekstiä, näkökulma on tutkimuksellinen: tarkoitus on perehtyä kritiikin anatomiaan tekstilaboratoriossa tehtyjen omien kokeiden kautta. Luova kirjoittaminen ei ole siis erityinen tavoite, vaan ensisijaisesti väline. Tekstuaalinen interventio on itse asiassa paljon käytetty harjoitustyyppi sanataiteen opetuksessa, vaikka kukaan ei ole ehkä sitä juuri näin nimittänyt; harjoitukset ovat usein opettajan valitsemien tekstiesimerkkien uudelleenkirjoittamista tavalla tai toisella.

Popen menetelmä soveltuu mielestäni erityisen hyvin runojen työstämiseen lasten kanssa, sillä lapsilla on kehitystasostaan riippuen usein vahva oikean vastauksen ja selityksen kaipuu, mikä saattaa mutkistaa runouden lähestymistä. Kierrätysrunoharjoituksessa tätä ongelmaa lähestytään muuttamalla alkuperäistä runoa, jolloin oppilas ”aloittaa keskustelun” paitsi yksittäisen runon, myös runogenren kanssa. Harjoituksessa otetaan työn alle runo, jonka kirjoittaja saa eteensä osiksi pilkottuna. Osat voivat olla yksittäisiä sanoja tai muutaman sanan ryppäitä. Tehtävänä on työstää palasista oma teksti, mutta kirjoittajalle ei ennen tehtävään ryhtymistä kerrota runon alkuperäistä tekijää. Vasta kirjoittajan saatua ensimmäisen versionsa valmiiksi, hän näkee alkuperäisen tekstin ja halutessaan vielä

muokkaa omaa tekstiään. Tarkastelen seuraavaksi 12-vuotiaan Marian ”tekstuaalisen intervention” tuotosta, joka on tehty osana runouteen ja metaforisuuteen johdattavaa kokonaisuutta. Maria sai eteensä kappaleiksi leikeltynä Wisława Szymborskan 'Kolme merkillistä sanaa' (2006), ja hän työsti palasista alla olevan runon.

Kun lausun sanat ”silloin ennen” luon katseeni menneisyyteen
Kun lausun sanan ”myöhemmin” on edessäni Tulevaisuus
Mutta kun lausun kuiskauksen pimeään, vain Hiljaisuus ympäröi minut
häipyy jo todellisuus
 olemattomuuden verhoon, avaruuteen.
Kaiken järjen vastaista on mielikuvitukseni äärettömyys
 ja äkkiä kuulen jotain
 Se herättää minut
 rikon sen, Harhakuvani.
 ”Ei mitään” on
 ensimmäinen ajatukseni.
 Pettymys tulvii mieleeni lausuessani
 tuon sanan.
 Riittää vain tavu.
 Ei.

Maria, 12
(2011b)

KOLME MERKILLISTÄ SANAA

Kun lausun sanan Tulevaisuus,
ensimmäinen tavu häipyy jo menneisyyteen.

Kun lausun sanan Hiljaisuus,
rikon sen.

Kun lausun sanat ”Ei mitään”,
luon jotain olemattomuuden vastaista.

Wisława Szymborska

Marian teksti on Räsäsen termin luettuna lähimpänä parafraasia, joka siis perustuu alkuperäisteoksen tietoiselle muuntelulle. Räsäsen mukaan muuntelu voi kohdistua muotoon, tyyliin tai teemaan, ja näistä kolmesta Marian runo on selvästi muotoparafraasi. Räsänen kuvailee muotoparafrasissa ilmaisun sisältöä tärkeämmäksi, kun muuntamisen kohteena on teoksen muoto. Hän näkee parafrasien nostavan esiin siteeraamansa teoksen piilossa olevia merkityksiä ja sen tekemisen ja tulkitsemisen ”emansipatoriseksi” toiminnaksi, sillä parafrasien avulla tulkitsija ottaa etäisyyttä alkuperäiseen teokseen. Räsäselä keskeistä

emansipatorisuudessa on myös elämismaailmojen kohtaaminen: kun tulkitsija sitoo teoksen omaan elämäänsä, hän tarkastelee taideteoksen ja teoksen tehneen taiteilijan avulla itseään uudesta näkökulmasta. (Emt., 133, 135.)

Marian toteutuksessa poikkeuksellista on se, että hän on lisännyt alkuperäisen runon sanojen joukkoon runsaasti omaa tekstiään. Useimmat oppilaat eivät tämän tehtävän kohdalla toimi näin, vaan rakentavat paloista kollaasimaisesti uuden, ilman suurempia lisäyksiä. Marian sijaan on välttänyt absurdia, ja pyrkinyt saamaan aikaan yhtenäisen kokonaisuuden.

Tehtävässä huomio kohdistuu erityisesti tekstin muotoon: kirjoittajan on pohdittava, millä keinoin hänen tekstistään muodostuu runo. Maria on siis käytännössä joutunut punnitsemaan, kuinka hän aiemman runouden ja luovan kirjoittamisen tietämyksensä ja kokemuksensa pohjalta rakentaa runomuotoisen tekstin. Konstruktivisessa oppimiskäsityksessä puhutaan *transferista* eli siirrosta aiemmin opitun ja uuden tilanteen välillä. Marian kohdalla siirto koskee tässä tehtävässä myös matkaa lastenrunoudesta aikuisten runouteen, johon hän ei aiemmin ollut tutustunut.

Marian runon rakenne näyttäisi jopa heijastelevan tätä hänelle uutta tilannetta, uudenlaisen muodon tavoittelua ja siirtymää tutun ja oudon runomuodon välillä. Runo alkaa toistolla ja kolmella säkeellä, jotka rakentuvat kokonaisista lauseista. Käännepaikka tulee neljännessä säkeessä, kun hiljaisuuden jälkeen valtaa ajatusten ja aistimusten sekamelska. Runo hajaantuu tästä eteenpäin myös asettelultaan, ja sanamateriaali on pääasiassa Marian omaa, sillä annetut sanat hän käyttää melkein kaikki jo runon alkupuolella. Runo tuntuukin jakautuvan rakenteellisesti kahtia: käsitteelliseen, tiiviisti rytmiseen pohdintaan aluksi, ja tästä pohdinnasta syntyvään hämmentyneeseen, purkauksenomaiseen reaktioon lopuksi.

Muotoparafrasien merkitys sovelluksena voi Räsänen mukaan löytyä tulkinnan tasolla, kun samankaltaisia tulkintoja voi syntyä erilaisesta muodosta huolimatta. Kierrätysrunoharjoituksessa kirjoittajan tulkinta ankkuroituu yksittäisiin sanoihin, ja siihen, mitä niiden voi ajatella kirjoittajalleen merkitsevän. Szymborskan runon palasissa Marian huomio on kiinnittynyt toistuvien sanojen lisäksi käsitteisiin ”tulevaisuus”, ”menneisyys”, ”hiljaisuus” ja ”olemattomuus”. Maria on järjestellyt näitä abstraktioita tekemällä niistä johdonmukaisia lauseita, mutta myös lisännyt omia käsitteitään, kuten ”todellisuus” ja ”äärettömyys”. On varmaa, että nämä runoja rakentavat keskeiset sanat saavat hyvin erilaisia merkityksiä kirjoittajiensa sosiaalisissa ja historiallisissa konteksteissa, sillä Marian ja Szymborskan elämismaailmat ovat kovin erilaiset tulkinnan tekemisen näkökulmasta. Kuitenkin molempien runojen tulkinta ja merkitys näyttää kietoutuvan eroista huolimatta

juuri siihen, kuinka kirjoittajat ja lukijat omista lähtökohdistaan nämä käsitteet ymmärtävät. Mitä Marialle tarkoittaa “tulevaisuus”, ja mitä Szymborskalle “menneisyys”? Kierrätysrunossa yksittäisten sanojen ja käsitteiden roolin korostuessa on jopa vaikeaa välttää sellaista tilannetta, jossa kirjoittaja ei ainakin sanojen merkityksen tasolla kohtaisi samoja ongelmia kuin alkuperäinen tekijä.

Muotoparafraasin analyysissä toteutuu Räsänen (2000, 135) näkemys siitä, että mikään tulkinta ei ole lopullinen, kun se sidotaan tulkitsijan kokemuksiin. Kokemuksellisuus voi näkyä kirjoittajan lukemisessa mielestäni ainakin kahdella tavalla: ensiksikin, kuten edellä jo mainitsin, kirjoittaja (Maria) pohtii omaa kirjoittamiskokemustaan suhteessa toisen kirjoittajan (Szymborska) kokemukseen sen pohjalta, mitä hänen on mahdollista siitä tietää esimerkiksi biografisten tietojen ja ajankuvan avulla. Sanataideoppilaan kirjoittamista ohjaa tietenkin myös se, millaisia tekstejä hän saa luettavakseen. Opettajan valitsemien tekstiesimerkkien myötä oppilaille syntyy käsitys teksteistä, jollaisten luomiseen pitäisi pyrkiä.

Szymborska on nobelistina luettavissa runouden eliittiin, ja juuri siksi on tärkeää, että Maria on “käsitellyt” hänen runonsa, kirjoittanut oman tekstinsä Szymborskan rinnalle. Runojen kirjoittamisessa vaikuttavia roolimalleja tutkinut Sandy Feinstein (2005) painottaa, että oppilaiden kanssa luettavien tekstiesimerkkien ei saa antaa muodostaa oppilaissa kuvaa liian autoritäärisistä hahmoista. Hän itse kertoo käyttävänsä opetuksessa harvemmin luettuja, ei-kanonisoituja kirjailijoita (emt., 195). Olen samaa mieltä siitä, että monenlaisten kirjoittajien tekstejä pitää tuoda oppilaiden ulottuville, mutta esimerkiksi kierrätysrunoharjoitus tuo kanonisoidut kirjallisuushahmot oppilaiden rinnalle kirjoittajina. Räsänen (2000, 129) painottaa kokemuksellisessa taiteen tulkitsemisen teoriassaan sillan rakentamista taiteilijan ja katsojan välille, käytännössä siis taiteilijan ja oman biografian vertailua.

Toiseksi, kokemuksellisen teorian näkökulmasta kirjoittajan on mahdollista pohtia tekstien eroja ja yhtäläisyyksiä myös irrallaan kirjoittajasta omassa yhteisössään käymiensä dialogien avulla: mitä merkityksiä lukija(t) voi(vat) nähdä tekstissäni, vaikka en ole niitä sinne kirjoittanut? Räsänen (emt., 135) muotoilee saman asian niin, että parafraasin voi nähdä osoittavan, kuinka mikään tulkinta ei ole lopullinen. Marcelle Freiman (2005) muistuttaa (Edward Saidia siteeraten), että kaikki tekstit ovat olemassa ajassa, paikassa, yhteiskunnassa, ja siten “maailmallisia” (*worldly*). Kun kirjoittaja näkee lukijoiden kontekstien ja erilaisten elämismaailmojen merkityksen, hän pystyy Freimanin mukaan päästämään tekstistään irti

oppiessaan luottamaan muihin luentoihin ja ymmärtäessään, että kirjoittajan on niitä mahdotonta kontrolloida.

Kirjoittajana lukemisen yksi tärkeä sisältö on siis käsittää, että on teksteistä luettavia asioita, joita kirjoittaja ei valitse: väärinlukemista tapahtuu väistämättä, ja se on olennainen osa lukemista. Freimania kiinnostaa, kuinka kriittinen (kirjallisuusteorian ohjaama) lukeminen eroaa ”kirjoittamisessa-lukemisesta” (*reading-in-writing*), ja hän ehdottaa, että erityisesti luovilla kirjoittajilla on monia tapoja lukea. Siirtymä lukemisen tapojen välillä on tietoinen:

I am agreeing with T.S. Eliot that creative artists (or rather, writers) make better 'critics' - substituting 'reader' for 'critic' - but I am also advocating that the shift of 'critic' to 'reader' should be a conscious one, with all the freedom and playfulness that bringing our varied reading positions into the classroom entails (emt.).

Kun lukeminen ja kirjoittaminen ovat toisistaan erottamattomia, lukeminen on myös mielihyvän lähde, mitä tulee Freimanin mukaan korostaa. Muuten kirjoittajille voi syntyä harhaanjohtava mielikuva kriittisestä lukemisesta ”vain” lukemisena, ilman kirjoittamista, ilman mielihyvän tunnetta ja ilman yhteyttä omaan kirjoittamiseen. Tällaisen lukijuuden pohjalta Freiman muotoilee myös käsityksensä opetuksen tarkoituksesta: ei opeteta julkaisukelpoisen tekstin tuottamista, vaan ”kirjoittamista/lukemista” (*writing/reading*) sekä kielen toimintaa ”maailmallisissa” konteksteissaan (emt.).

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen näkökulmasta kirjoittajan tietoinen siirtymä erilaisten lukutapojen välillä on osa kirjoittajana lukemisen metakognitiivisia taitoja. ”Tekstuaalisen intervention”, esimerkiksi kierrätysrunouden, tekniikoilla voidaan työstää omaa tekstiä, jolloin tavoitteena on toisten tekstien avulla ”löytää tapoja parantaa omaa kirjoittamista”. Toisaalta, painotus voi olla myös kriittisessä lukemisessa, jolloin halutaan lukea jokin teksti paremmin kirjoittamalla siitä (tai muuttamalla sitä): siis tutkijan tapaan, mutta luovan kirjoittamisen keinoin, jolloin liikutaan faktan ja fiktion rajapinnoilla.² Kirjoittajana lukeminen tai ”kirjoittamisessa-lukeminen” hylkää mahdollisuuden lukea objektiivisen kriittisesti, ja merkitykselliseksi nousee liike objektiivisen ja henkilökohtaisen välillä.

Tällainen menetelmä on esimerkiksi Gerry Brennerin (2004) ”performatiiviseksi kriitikiksi” nimeämä lukutapa. Brenner tutkii kohdetekstejään kirjoittamalla ”kriittiset

² Luovan ja kriittisen ominaisuuksia yhdistelee myös australialaisessa luovan kirjoittamisen tutkimuksessa yleistynyt ”fiktokritiikki”, jota Dawson (2005, 166-7) kuvailee näin: ”The prevailing trope of fictocritical discourse is that of a 'space between' the categories of fiction and criticism created by the epistemological collapse of critical distance in postmodern theory: a textual no-man's land in which a generic intermingling and hybridity of form takes place.”

esseensä” fiktiiviseen muotoon, esimerkiksi kuvitelluksi kirjeeksi teoksen henkilöahmolta toiselle tai henkilöhahmon haastatteluksi. Brennerin (emt., 2) mukaan kyse on “reader-response -kriitikin mielikuvituksellisesta muodosta”, jota voi nimittää performatiiviseksi siksi, että kyse on erityisen esitettävistä teksteistä. Fiktiivisten tekstien uudelleenkirjoittaminen ei sinänsä ole mikään uusi keksintö, mutta Brenner haluaa löytää jotain uutta erityisesti reader-response -tutkimukseen, jotta kirjallisuudentutkimuksesta voisi tulla “tapahtumarikas kokemus” (emt., 11). Brenner haluaa siis viedä tutkimusta suuntaan, jossa kirjoittajan teoreettisesti valistunut lukeminen tuottaa ennen kaikkea elämyksiä toisille lukijoille.

Luovan ja kriittisen lukemisen suhdetta kirjallisuudentutkimuksen näkökulmasta pohtii myös Mary Poovey (2000). Poovey (emt., 110) huomauttaa viimeisten kymmenien vuosien aikana tapahtuneen kehityksen johtaneen siihen, että “tutkijoiden on tehtävä juuri sitä, mitä runoilijoidenkin, ja vieläpä paremmin”. Poovey ottaa tarkasteltavakseen joukon “luovaksi tutkimukseksi” (*creative criticism*) nimeämiään kirjallisuudentutkimuksen käytäntöjä pohtiakseen objektiivisuuden ongelmaa. Hän herättää kysymyksen, vaaniiko kaiken kriittisen objektiivisuuden takana performatiivinen kirjoittaminen, jossa “kirjoittaja ei teeskentele poissaoloaan kriittisestä prosessista” (emt., 123, 127). Poovey päättää tekstinsä “codaan”, pieneen henkilökohtaiseen (performatiiviseen) pohdintaan siitä, kuinka omat kokemukset tunkeutuvat tutkimuksen alueelle. *Codassa* tiivistyy analyyttisen ja luovan erottelun problematiikka: kirjoittajana lukeminen vaatii oman lukemisen kontekstien, objektiivisen ja henkilökohtaisen, punnitsemista.

Pooveyn ja Brennerin tekstien anti kirjallisuudentutkimuksen kannalta on mielestäni se, kuinka luovan kirjoittamisen (ja luovan lukemisen) menetelmät voidaan nähdä osana reader-responsen kenttää. Roolit sekoittuvat: kirjoittaja on kriittinen lukija, ja kriittinen lukija pohtii omaa objektiivisuuttaan performatiivisesti, luovan kirjoittamisen keinoin. Se, mikä saattaa vaikuttaa Dawsonin edellä määrittelemältä kirjoittamisen avant-gardelta, onkin kirjallisuudentutkimusta, lukemista. Tutkimuksen ja luovan kirjoittamisen limittyminen sisällöllisesti voi tapahtua, jos kiinnitetään työmenetelmänä huomiota erityisesti Pooveyn mainitsemaan “prosessiin”. Peter Elbow'n (2000, 290) mukaan kirjallisuudentutkimuksen pitäisi ottaa oppia luovasta kirjoittamisesta ja alkaa nähdä lukeminen kognitiivisesti ja sosiaalisesti rakentuneena prosessina, jossa opettajat ja oppilaat useammin jakavat keskenään lukemisen prosessin alusta asti, improvisoiden, lukemalla yhdessä sellaisia tekstejä, joita kukaan ei tunne entuudestaan. Elbow kutsuu tällaista menetelmää luovan kirjoittamisen

terminologiaa lainaten "lukemisen raakavedosten jakamiseksi" (*sharing rough drafts of reading*) (emt.).

Kontekstia tarkasteltaessa ei pidä ajatella vain kirjoittajan tai lukijan sosiaalista tai historiallista kontekstia, vaan kierrätysrunoharjoituksen tavoitteena on myös saada oppilas pohtimaan kirjoittamistaan intertekstuaalisessa viitekehyksessä. Marian ja Szyborskan välisessä runodialogissa havainnollistuu, kuinka oma teksti syntyy tekstejä jo täynnä olevaan maailmaan. Oppilaan kannalta tämä konkretisoi, kuinka intertekstuaalisuus voi olla keino rakentaa omaa tekstiä. Kirjoittaminen muodostuu Harold Bloomin (1975, 3) mukaan vaikutteista: "Influence, as I conceive it, means that there are no texts, but only relationships between texts. [...] The influence-relation governs reading as it governs writing, and reading is therefore a miswriting just as writing is a misreading."

Räsänen (2000, 135) korostaa intertekstuaalisuutta paitsi parafraasin, myös palimpsestin ominaisuutena: se "hyödyntää useita lähteitä ja säilyttää aiempien kirjoitusten jäljet". Palimpsesti on Räsäselä kokemuksellisen taiteen tulkinnan kehittynein taso, jonka avulla pohditaan myös taiteilijan tiedostamattomia vaikuttimia, ja "parhaimmassa tapauksessa taiteilijan ja katsojan elämissämaailmat yhdistyvät palimpsestissa" (emt., 137). Palimpsesti on osa tuottavaa prosessia, jonka tähtäimessä on oman itsen ja identiteetin rakentaminen taiteen keinoin (emt., 47). Bloom (1975, 199) ilmaisee saman asian hieman eri tavalla: hänen mukaansa vahvat runoilijat ottavat vaikutteet omikseen pelkäämättä niitä.

Szyborskan tai muun kirjallisuuden supertähden esittely lapsikirjoittajalle toimii myös lukijan kehityksen juonessa siirtymänä lastenkirjallisuuden ilmaisukeinoista ja sankarilukijuudesta kohti aikuisten kirjallisuutta ja sen edellyttämää kehitystä lukijana. Uusien genrejen oppiminen merkitsee toteutuessaan siirtoa, jossa kirjoittaja oppii käyttämään uusia ilmaisukeinoja. Kierrätysrunoharjoitus voi toimia tällaisena siirtymänä aikuisten runojen maailmaan, sillä sen avulla voi tutkia sellaisia runokielen toistuvia rakenteita, joita lastenrunoudessa ei tapaa: esimerkiksi riimien puuttuminen on monelle lapselle uusi kokemus. Marian runossa uuden oppimiseen liittyvinä ideoina voi nähdä esimerkiksi juuri riimittömyyden ja typografiset kokeilut. Runossa on myös monia sellaisia sanoja tai käsitteitä, jotka viittavat runon kertojan subjektiivisiin tuntemuksiin: "mielikuvitus", "harhakuva", "ajatus", "pettymys". Nämä eivät ole lastenrunoudelle tyypillistä sanastoa, niin kuin ei ole minä-kertojakaan, mutta Szyborskan runon luomassa kontekstissa Maria käyttää niitä luontevasti. Marian aikaisempien, lastenrunogenreä selkeästi edustavien runojen jälkeen kierrätysrunoharjoitus toimi hänen kohdallaan sysäyksenä kohti uudenlaista lyyristä ilmaisua,

ja juuri tässä mielessä se voi auttaa oppilasta pohtimaan omaa kehitystään kirjoittajana ja lukijana.

Räsänen kokemuksellisen taiteen oppimisen teoriassa katsomisella ja tulkinnalla, kriitikon roolilla, on tärkeä osa. Vaikka Räsänen näkeekin tuottavan toiminnan osana koko oppimissykliä, eikä ainoastaan yhteenvetona, kierrätysrunoharjoituksen valossa hänen teoriansa näyttäytyy hieman joustamattomana. Kierrätysrunoharjoituksessa taideteoksen tulkinta alkaa kirjoittamalla, ja prosessin muut vaiheet limittyvät toistensa kanssa: kyse on ”kirjoittamisesta-lukemisesta”. Räsäselä prosessin tavoitteena on itsen ja oman identiteetin rakentaminen taiteen avulla, ja kirjoittajana lukemisen kannalta tulee kysyä, mitä muutakin voidaan lukea ja tulkita vastaavilla menetelmillä ja samoilla tavoitteilla.

Kirjoittajana lukemisessa Freimanin esiin nostama maailmallisuus näyttäytyy niin, että kokemuksellinen tulkinta ei rajoitukaan vain ”taiteen” tulkintaan. Lance Olsenin lista siitä, mitä kaikkea luovan kirjoittajan on luettava, on maailmoja syleilevä.

We need to learn, that is, to read across history & across genres & across cultures & across genders & across races & across aesthetic modes & across art forms & across approaches to knowledge. Which is to say that we need to theorize the reading-writing process in the classroom & out of it. We need to think & read about reading-writing, the nature of the experience, the implications of it, the assumptions of its myriad customs, & given that both our classrooms & our selves are varieties of texts, we need to think & read about reading-writing them. (Olsen 2002.)

Olsenille kirjoittaja on itsekkin teksti, jota kirjoittaa, ja jota muut lukevat ja kirjoittavat kirjoittajan lukiessa heitä ja niin edelleen – peiliä voisi käännellä loputtomiin. Kysymyksenasettelussa ja opetuksen tavoitteissa tullaan jälleen oman itsen rakentamisen peruskysymykseen, kuten aiemmin formatiivisen lukemisen problematiikassa.

Olsen näkee luovan kirjoittamisen oppiaineen genrejen, taidemuotojen ja identiteettien rajat ylittävänä ”mahdollisuuksien tilana” (*possibility space*). Näin muotoillessaan Olsen itse asiassa puhuu pedagogiikasta samanlaisena taiteenalojen välillä liikkuvana käytäntönä kuin Dawson. ”Mahdollisuuksien tilassa” oppilaat voisivat Olsenin mukaan kokeilla kaikkea sellaista, mitä eivät ole ennen kokeilleet, mikä voidaan mieltää sanataiteeksi, tai mitä ei vielä mielletä sanataiteeksi. Olsen nimittää tällaista prosessia ja opetussuunnitelmaa ”narratologiseksi amfibisuudeksi” (*narratological amphibiousness*; amfibisen viitatessa erityisesti eri elinympäristöissä elämään kykeneviin sammakkoeläimiin). (Emt.) Amfibinen opetus ei takertuisi genrejen, tekstityyppien, perinteisen ilmaisukeinojen tai

opetusmenetelmien rajoihin, vaan olisi siis jonkinlaista ”metapedagogiikkaa”, joka jatkuvasti reflektoi sitä, mitä, miten ja missä opetetaan.

Kysymys on siis ennen kaikkea oman itsen rakentamisesta luovan kirjoittamisen opetuksen ja sanataidekasvatuksen tavoitteena, kuten Räsänenkin oman taidekasvatusteoriansa muotoilee. Seuraavaksi haluankin pohtia, millaisia ”sammakkoeläimiä” sanataidekasvatuksen mahdollisuuksien tilassa seikkailee. Viimeisessä luvussa aiheenani on kirjoittajaidentiteetti ja sanataidekasvatuksen sisältö sen muovaajana.

4 KIRJOITTAJAN DIALOGEJA: KUINKA LÖYTÄÄ OMA ÄÄNI?

Olen edellä pyrkinyt osoittamaan, kuinka monin tavoin lukeminen määrittelee sanataidekasvatuksen sisältöjä. Kun on kyse taidekasvatuksesta, jolle on myös lainsäädännössä määriteltyjä tavoitteita, haluan tutkimuksessani ottaa kantaa siihen, mikä on sanataidekasvatuksen tehtävä. Selvää on, ettei se ole oppilaan oman romaanin julkaisu tai jonkinlaisen lapsinerouden vaaliminen. Henkilökohtaisesti toivon, että se olisi jotain, mikä auttaa yksilöä luovimaan eteenpäin yhteiskunnassa sanataidekasvatuksesta saamiensa tietojen ja taitojen keinoin.

Esitän tässä luvussa tutkimukseni johtopäätöksenä, että sanataidekasvatuksen kannalta käyttökelpoisin tavoite on vanha tuttu: oma ääni. Postmodernissa äänien ja tekstien sekamelskassa valinta voi tuntua uhkarohkealta, mutta käytännössä kirjoittaja ja lukija tekevät kuitenkin jatkuvasti omia valintojaan. Konstruktivistisen oppimisteorian näkökulmasta oppijan oma elämismaailma vertautuu oman äänen käsitteeseen; se on ehkä vaikeasti konkretisoitava mutta olemassa. Tässä luvussa tarkoitukseni on havainnollistaa, millaisista kirjoittajan ottamista rooleista oma ääni saa merkityksensä.

Kuvailisin omaa ääntä on ennen kaikkea tunteeksi siitä, että on tehnyt jotain omalla tavallaan. Kuten olen edellä esittänyt, tavoitteellisessa taideopetuksessa merkitystä on keinoilla ja välineillä, joilla tähän päästään, ja kontekstilla, jossa tämä tapahtuu. Kirjallisuudessa oma ääni viittaa Dawsonin (2005, 109) mukaan kirjoittajan tyyliin ja jopa johonkin esikielelliseen itseen, ominaisuuteen, joka pitää ”löytää”. Lisäksi ääni on narratologinen käsite, kirjoittajan tekninen työkalu (emt., 111). Sidon itse tässä äänen Räsänen kokemuksellisen taiteen oppimisen teorian mukaisesti itsen rakentamiseen, jolloin sanataidekasvatuksen myötä opittuja taitoja hyödynnetään oman identiteetin hahmottamisessa. Pedagogiikan kannalta olennaista on kuvailla, kuinka oma ääni rakentuu osaksi kirjoittajaidentiteettiä: millainen on kirjoittajaidentiteetiltään se oppilas, jota sanataidekasvatuksella tavoitellaan?

Sekä ääni että identiteetti ovat tietenkin eri alojen teoriassa kiisteltyjä käsitteitä, eikä niitä voi ohittaa nostamatta esiin molempien kyseenalaisuutta käyttökelpoisina tutkimuksen työkaluina. Koska oma ääni sisältää mielestäni kuitenkin enemmän mahdollisuuksia kuin ongelmia sanataidepedagogiikan kannalta, harppaan ongelmien yli soveltamalla Peter Elbow'n näkemystä kirjoittajan ”resonoivasta äänestä” (*resonant voice*). Elbow'n (2000, 218) mukaan luovan kirjoittamisen opetuksen kannalta on tärkeintä, että pystymme *käyttämään*

ääntä kriittisenä välineenä sen sijaan, että vain riitelisimme siitä.

Elbow (emt., 193) ratkaisee ääneen ja siihen kytkeytyvään identiteetin olemassaolon ongelmaan liittyvät ideologiset kiistat erottelemalla viisi äänen kirjoittamisessa saamaa merkitystä: 1) kuultavissa oleva ääni (tekstin sisältämät äänet), 2) tekstin kertojan ääni (esimerksi tekstin henkilöhahmo tai sisäistekijä), 3) tunnistettava tai erityinen ääni (tekstin tyyli), 4) auktoriteetin ääni (kirjoittajan itsevarmuus tai sen löytyminen), 5) resonoiva ääni tai läsnäolo. Näistä vain viimeinen joutuu sovitteluun tekstin ja sen todellisen kirjoittajan identiteetin välistä oman äänen ongelmaa; kaikki muut ovat Elbow'lle valmiiksi ”melko käyttökelpoisia ja ristiriidattomia” (emt.).

Resonoivalla äänellä Elbow tarkoittaa siis juuri tekstin kirjoittajan tunnistettavaa, omaa kirjoittamisen tapaa tai läsnäoloa tekstissään, joihin oman äänen käsitteellä yleisesti viitataan. Hän haluaa soveltaa käsitteeseen terveen järjen taktiikkaa ja rinnastaa sen jokaisen ihmisen fyysiseen ääneen ja fysiologiseen erityisyyteen. Koska kaikki ihmiset ovat omanlaisiaan, toisten ihmisten mielestä eri tavalla tunnistettavia, myös kirjoittamisessa voidaan puhua omasta äänestä. Lisäksi Elbow'n mukaan on täysin normaalia, jopa väistämätöntä, että kuulijat ja lukijat tekevät päätelmiä puhujasta tai tekstin kirjoittajasta yksinomaan hänen sanojensa perusteella: emme vaikutu pelkästä kertojan äänestä, vaan siitä, että äänen takana on joku todellinen ihminen, joka sanat on kirjoittanut. Resonoivan äänen käsite ei edellytä yhtä, muuttumatonta identiteettiä, vaan sisältää ajatuksen, että ääni soi sekä fyysisesti että jokaisessa kontekstissa ja jokaiselle kuulijalle – myös kirjoittajalle itselleen – eri tavalla. (Emt., 211-214.)

Aiemmin tässä työssä lähtökohtanani on ollut, että ollakseen kirjoittaja, on oltava lukija. Tässä luvussa tutkin argumenttia käänteisenä sanataidekasvatuksen kontekstissa: tullakseen taitavaksi lukijaksi, on myös oltava kirjoittaja. Olen jakanut luvun kolmen kysymyksen avulla kolmeen osaan, joilla näen tärkeän roolin sanataideoppilaan kirjoittajaidentiteetin rakentamisessa: tekijyyteen, yhteisöön ja vapauteen. Näihin jokaiseen liittyy myös tavoite, johon tulisi pyrkiä sanataiteen keinoin, ja näitä tavoitteita ovat vastaavassa järjestyksessä itsetuntemus, vuorovaikutustaidot sekä sosiaalinen oikeudenmukaisuus. Painotan, että en näe kirjoittajaidentiteettiä pysyvänä, muuttumattomana päämääränä, vaan kehittyvänä ja muuntuvana minäkuvana, jonka välineenä sanataide toimii.

Pohdin ensimmäistä tavoitetta, tekijyyttä, päämääränäni selvittää, kuinka sanataiteen avulla voi kehittää nuorten tekijöiden itsetuntemusta. Näen itsetuntemuksen näyttäytyvän

rohkeutena ottaa aktiivinen rooli ja riskejä tekijänä sen sijaan, että jäisi vain vastaanottajan osaan. Toinen tavoite, vuorovaikutustaitojen oppiminen, johon sisältyy myös omien ja muiden tunteiden tunnistaminen, kiteytyy kirjoittajan ja yleisön suhteeseen: kuinka kirjoittaja osallistuu ja vaikuttaa yhteisössään ja yhteisö vaikuttaa häneen? Kolmas tavoite, sosiaalinen oikeudenmukaisuus, sisältää ajatuksen kriittisestä ja sosiaalisen vastuunsa tuntevasta kirjoittajasta. Hänen kirjoittamistaan luonnehtii sanataiteellinen vapaus: hän voi valita, mitä muotoja, materiaaleja ja mediaa ilmaisuunsa käyttää, mutta vapauden mukana seuraa aina moraalinen pohdinta ja vastuu.

Kirjoittajaidentiteetin monimuotoisuus on sinänsä jo pedagoginen tavoite, sillä sanataideoppilaalle pitää aikuiseksi kasvaessaan olla tarjolla monenlaisia kirjoittajuuksia. Näen sanataidekasvatukselle erityisen hyvänä ja tavoiteltavana roolimallina Paul Dawsonin esittelemän ”kirjallisen intellektuellin” (*literary intellectual*), nykypäivän tekstityöläisen. Haluan liittää tässä luvussa tarkastelemani omaa ääntä rakentavat ulottuvuudet osaksi tätä intellektuellin, vapaasti suomeksi mukailemaani ”kirjaviisaan”, hahmoa. Frank Lentricchiaa lainaten Dawson (2005, 190) selittää kirjallisen intellektuellin työskentelevän tekstien parissa ja tuottavan tekstejä. Tällaisia henkilöitä ovat esimerkiksi ”runoilijat, kirjailijat, kirjallisuuskriitikot, kirjallisuudentutkijat ja kaikki perinteisesti humanisteiksi kuvaillut intellektuellit kuten journalistit, mainosalan asiantuntijat, mediasisältöjen tuottajat, ihmiset, jotka lukevat, analysoivat ja tuottavat sellaista mitä tutkimus kutsuu ’representaatioiksi’ ja ’tulkinnoiksi’” (emt.).

Sanataidekasvatusta ohjaavaksi tavoitteeksi ”kirjaviisas” sopii Dawsonin määritelmän pohjalta siksi, että opetuksen sisältö on monialaista ja -taiteista: ei ole kyse vain fiktion kirjoittamisesta tai lukemisesta – tai edes kirjoittamisesta ja lukemisesta, vaan kaikesta sanoilla tapahtuvasta taiteellisesta ilmaisusta. Luovan kirjoittamisen opetuksen luonteeseen liittyvän rajojen määrittelemisen vaikeuden sekä luovan ja kriittisen yhdistämisen ongelman Dawsonin kirjallinen intellektuelli ratkaisee yhdistämällä eri osa-alueet niin, että merkittäväksi muodostuu tämän hahmon yhteiskunnallinen rooli, hänen kulttuurinen (kirjallinen, tekstuaalinen) pääomansa sen myötä, mitä hän osaa:

I suggest, however, that the distinction between the practice of artists and the theory of critics can be circumnavigated by collapsing both figures into that of the intellectual, a figure that incorporates both without the need for hybridity, because it is based on a vision of social agency rather than a theory of generic form or of the creative process. (Emt., 195.)

Kirjallinen intellektuelli on siis yhteisössään aktiivinen osallistuja, ja hahmo jättää

liikkumavaraa monenlaiselle kirjoittajuudelle: ei olla kasvattamassa kirjailijoita, vaan monilla muillakin tavoin luovia tekstintekijöitä.

Kirjoittajan ääni on Dawsonin (emt., 210) mukaan merkityksellinen vain muiden äänien muodostamassa maisemassa. Dawson viittaa tässä Bahtinin heteroglossian käsitteeseen, joka hänen mukaansa väistämättä yhteiskunnallistaa ja politisoi kaikki yritykset puhua kirjoittajan omasta äänestä, koska kirjoittajan äänen läpi kaikuvat monet muut äänet, esimerkiksi henkilöhahmojen, kertojan tai genrejen. Tämän seurauksena myöskin dawsonilainen luovan kirjoittamisen työpaja määrittyy ”tekstien kautta tapahtuvien sosiaalisten vuoropuhelujen” paikaksi, sosiologisen poetiikan ohjaamaksi (emt., 214). Se, mitä tämä lasten sanataidekasvatuksen kohdalla voisi tarkoittaa, on myös tämän luvun aiheena oman äänen problematiikkaan kietoutuneena.

Kuvailen tässä luvussa mahdollisimman monenlaista sanataiteellista toimintaa, joka on oppilaan kirjoittajaidentiteetin kannalta merkityksellistä. Sovellan Räsäsen kokemuksellisen taiteen tulkinnan teoriaan sisältyvää itseymmärryksen tulkintamallia, jossa oman identiteetin rakentaminen etenee itseyden, toiseuden ja diskurssin käsitteiden kautta. Haluan lähestyä sanataidekasvatusta mahdollisimman käytännönläheisesti, myös ihan konkreettisia tehtäviä tai toimenpiteitä ehdottaen. Sen sijaan, että tutkisin, millaisia ääniä eri teksteistä löytyy, näen oman äänen toimintana, jossa oppilas sanataiteen, oman kirjoittamisen ja lukemisen taitojensa avulla hahmottaa omaa itsetuntemustaan, vuorovaikutusta ja sosiaalista oikeudenmukaisuutta.

4.1 Sanataideoppilas ja tekijyys

Oman äänen ja kirjoittajaidentiteetin pohdinta on mielestäni luontevaa aloittaa kirjoittajan tekijyydestä. Tekijä on kuitenkin kirjallisuudessa ja luovan kirjoittamisen tutkimuksessa ristiriitainen hahmo: oman itsen ja äänen rakentamiseen kannustetaan, mutta samaan hengenvetoon kritisoidaan romanttista kirjailijamyyttyä. Esimerkiksi Dawsonin luovan kirjoittamisen sosiologinen poetiikka pyrkii tekijyyden häivyttämiseen tai sen sosiaalisen määräytymisen korostamiseen, mutta arkielämässä tilanne on kuitenkin toisenlainen, kun monet kirjailijat ovat julkkiksia ja mediapersoonia. Millaista käsitystä tekijyydestä sanataidekasvatuksessa pitäisi siis opettaa? Käyn seuraavaksi läpi muutamia näkökulmia tekijyyteen sekä sellaisia sanataideharjoituksia, joilla tekijyyden eri puolia voidaan

opetuksessa punnita.

Mitä ”oikea” kirjoittaja oikeastaan tekee, ja kuka voi kutsua itseään sellaiseksi? Tätä on pohtinut Pauliina Vanhatalo (2008) huomattuaan kirjoittajaohjaajan työssään opiskelijoiden jopa pelonsekaisen kunnioituksen kirjoittajan titteliä kohtaan. Vanhatalo ihmettelee, miksi ”kirjoittajasta oli tullut lähes kirjailijan kaltainen arvonimi, joka täytyi ansaita niin lukijan kuin kirjoittajan itsensäkin silmissä” (emt., 18). Kirjoittajan roolin ottamisen ongelmallisuus liittyy hänen mukaansa kirjoittajuuden valitsemiseen kaikista tarjolla olevista tehtävistä ja rooleista.

Vahva kirjoittajaidentiteetti kertoo, että kirjoittajan määre/rooli on yksilölle tärkeä silloin, kun hänen pitää kuvata, kuka/millainen ihminen hän on. Kirjoittajuus rakentuu tällöin merkittäväksi osaksi yksilön elämäntarinaa, hänen identiteettikertomustaan; se on myös sosiaalinen viiteryhmä, johon kirjoittavat ihmiset vaihtelevissa määrin identifioituvat. (Emt., 21.)

Kirjoittajuus ja kirjoittajaidentiteetti on tavallaan jatkuvasti meneillään oleva kriisi, mutta niin on epäilemättä moni muukin tavoiteltava identiteetti. Brent Royster (2005) kuvailee tätä samaa Vanhatalon havainnoimaa itsensä kirjoittajaksi kutsumisen vaikeutta ja ehdottaa sen johtuvan niistä odotuksista, joita kirjoittaja ajattelee ulkopuolelta häneen kohdistuvan ”kirjoittaja”-nimityksen myötä. Kirjoittajuus on osoitettava omilla kyvyillään, oltava hyvä siinä, miksi itseään väittää. Royster ehdottaakin kirjoittajan huojentamiseksi, että todellisuudessa kirjoittaja on ”henkilö, joka on kirjoittajaksi tulemisen prosessissa” (emt.), ei siis koskaan valmis.

Kirjoittajaksi tulemisen prosessi on aktiivisimmillaan kirjoittajakoulutuksessa. Sen yhtenä tehtävänä on Vanhatalon mukaan vahvistaa kirjoittamisen ja kirjoittajan välistä identiteettiä ympäristössä, jossa ”hänen tekstinsä ja tavoitteensa otetaan vakavasti”, ja kehitystä tuetaan esimerkiksi ”kirjoittamista ja kirjoittajuutta refleктоivilla tehtävänannoilla” (emt., 30). Vaikka Vanhatalo puhuukin aikuisten kirjoittajakoulutuksesta, hänen sanomansa on sovellettavissa suoraan lasten sanataidekasvatukseen: sanataidekasvatus tukee lapsen itse aloittamaa identifikaatiota kirjoittajana. Harrastukseen tullaan, koska siitä on kiinnostuttu, ja se koetaan omaksi. Lapsi liittyy osaksi ryhmää, jossa muilla on samanlaiset mielenkiinnon kohteet ja taidot, mikä vahvistaa hänen näkemystään itsestään kirjoittajana, sanataiteellisenä tekijänä.

Koulumaailmassa tai lasten arkielämässä kirjoittajuus ei useinkaan näyttäydy suosittuna tai tärkeänä yhteiskunnallisena roolina, ja kirjoittajat nähdään jonkinlaisina marginaalityyppeinä kirjoittamistyön itsenäisen luonteen takia. Siksi sanataideryhmällä on merkittävä kirjoittavan lapsen itsetuntoa rakentava vaikutus. Tämä perustuu myös siihen, että

tekstit ja niiden luomisen prosessit tehdään sanataidekasvatuksessa läpinäkyvämmiksi, minkä myötä oppilaat alkavat ymmärtää tekstien merkityksen arkitodellisuutemme rakentajina. Tekstit eivät synny itsestään, joten samalla huomio kiinnittyy tekijöihin, jotka tekstejä luovat. Kun lapsi siis aloittaa sanataideryhmässä, hänen tekijäkäsityksensä on todennäköisesti jonkinlainen kirjailija: tarinankertoja tai runoilija. Sanataidekasvatuksen tehtävänä on laajentaa tätä käsitystä sisältämään myös muunlaisia tekijyyksiä: kuka on kirjoittanut mainoslauseen tai kolumnin?

Vanhatalon mainitsemat kirjoittajuutta ja kirjoittamista refleктоivat tehtävänannot ovatkin mielestäni sanataidekasvatuksen selkäranka. Niiden pitää pureutua kirjoittajan erilaisiin rooleihin, ja jo pientenkin lasten kanssa voidaan pohtia, millaisia käsityksiä heillä on tekijyydestä. Eräs yksinkertainen perusharjoitus on kirjailijahahmojen luominen. Harjoituksella selviää, millaisia tehtäviä oppilaat näkevät kirjailijoilla olevan, ja millaisen asenteen he ottavat näitä kohtaan. Susanna sai tehtäväkseen muotoilla käsityksensä kirjoittamisajankohdan kuuluisimmista kirjailijahahmoista.

Kaisa Kulapula kirjoittaa vauvojen bisnesurakirjoja.

Henri Taipaleenvihaaja kirjoittaa kirjoja, jotka käsittelevät Reijo Taipaleen 'Kun pappa rokkaa' -biisin ällöttävyyttä.

Henrietta Hertsleijaa kirjoittaa dekkareita kirjastojen ovista.

Reijo Ötökkä kirjoittaa karpästen elämäkertaa, jota on kehuttu Kiinassa. Kiinalaiset saavat kuulemma inspiraatiota erilaisiin karpäsruokiin.

Susanna, 12
(2006)

Susanna turvautuu tyylilleen uskollisena huumoriin: karikatyyrimäisten hahmojen kirjoitusprojektien mielekkyys vaikuttaa kyseenalaiselta. Mielenkiintoista näissä Susannan pienissä potreiteissa on aiheiden ja lajien kirjo. Kaikki hahmot ovat toki perinteisellä tavalla kirjailijoita, kirjojen kirjoittajia, mutta heidän kirjojensa sisältö varsin kokeellista. Hahmot voi lukea myös parodisina niin, että heidän epäuskottavilta kuulostavat kirjansa ovat vakavasti otettavan kirjan irvikuvia. Tällöin tekstin sanoma olisi, että todellisilla tekijöillä on erilaiset, aivan oikeat aiheet. Susanna näyttää sanovan markkinointihenkisyyden ja rahallisen hyödyn ohjaavan kirjoittajia, kuten Kaisa Kulapulaa. Hän havainnoi myös viihdeteollisuuden ja erikoisuutta tavoittelevan lifestylen osuutta kirjoittajien motiiveissa Henri Taipaleenvihaajan ja Reijo Ötökän kautta.

Tehtävänanto ja Susannan tekstit paljastavat olettamuksen siitä, että tekijöiden

kirjoittamat tekstit liittyvät tiiviisti kirjoittajiensa persooniin, ja tällä tavalla harjoitus toimii omankin tekijyyden pohtimisena. Kirjoittajuutta ja omaa identiteettiä voi Räsänen kokemuksellisen taiteen oppimisen teorian pohjalta lähestyä ”muuttuvan itseyden” näkökulmasta, jolloin tässä harjoituksessa merkityksellistä on nimenomaan erilaisten kirjoittajuuksien suhde omaan kirjoittajuuteen (Räsänen 2000, 50-52). Itseyden kehitys tapahtuu Räsänen (emt.) mukaan muuttumattomasta itseydestä erottautumisen kautta suhteuttamiseen, ja tässä prosessissa painottuu muiden ja itsen välisen suhteen tunnistaminen osana itsemäärämisen taitoa ja omiin arvoihin perustuvia valintoja. Mitään yksiselitteistä ikähaarukkaa tämän prosessin toteutumiselle ei voi antaa, mutta esimurrosikäisten ja sitä nuorempien lasten kohdalla työskennellään todennäköisesti muuttumattoman itseyden ja erottautumisen vaiheissa.

Tekijyyttä voi reflektoida myös tekstin syntyprosessin näkökulmasta pohtimalla Elbow'n edellä mainittuun tapaan, onko tekstin tyylillä yhteys kirjoittajan persoonaan; ”resonoiko” se hänen kauttaan. Roope kirjoittaa kirjoittajatyypistä samaan tapaan kuin luvussa kaksi esittelemissäni lukijatyypiteksteissä. En tiedä, kuvaileeko Roope tässä edes osittain omaa tapaansa kirjoittaa, vai onko teksti täysin kuvitteellinen, mutta tämän tehtävän yhteydessä kannustan rakentamaan myös hahmoja, jotka toimivat kirjoittaessaan toisin kuin itse tekee.

KATSELIJAT

Katselijoita yhdistää aina tekstien värikkyyys. Adjektiivirikkaus, kaikki mikä on nähtävillä, havaittavissa, se on myös paperilla. Katselijat ovat usein tarkkanäköisiä ja katselevat aina ympärilleen. He ovat myös perin luovia ja osaavat ilmaista saman asian viidellä eri synonyymillä vaikuttaen siltä, että käyttävät vain tehotoistoa. Katselijat kirjoittavat intensiivisesti aina hetken, sitten inspiraatio katoaa ja tekevät jotain muuta. Pakosta he eivät kirjoita riviäkään. Tämän vuoksi heidän kirjoitusprosessinsa ovat aina pitkäkestoisia. Katselijat ovat elementissään runojen ja fantasian, todellisuuden rajoja rikkovan kirjallisuuden parissa.

Roope, 15
(2011a)

Roope kertoo, kuinka teksti syntyy ja millaista syntynyt teksti on. Hänen käsityksensä tekijän omasta äänestä kattaa siis paitsi lopputuloksen, myös syntyprosessin. On tärkeää, että oppilas oppii näkemään tämän kokonaisuuden, eikä ajattele omaa ääntä vain tekstin tyylinä. Näen tässä Roopen pyrkivän jo kohti Räsänen teorian suhteuttavaa itseyttä, jota määrittelee itsetietoisuus ja kyky tarkastella maailmaa ja taidetta filosofisesti (emt., 53). Vaikka Roopen tekstistä pilkahtaa jo käsitys kirjoitusprosessin eri osista, tekstin kirjoittajahahmo on

kuitenkin hyvin perinteinen, romanttinen kirjoittajasankari. Royster (2005, 31) näkee tällaisen tekijyyden pikemminkin kirjoittamista estävänä kuin edistävänä: "[d]efinitions of *inspiration*, *creativity* and *genius* assume that the individual is the sole agent in the production of remarkable work, and it is our job as writers to reconfigure these terms" (kursivoinnit alkuperäisiä).

Roopen kuvauksesta löytyy peräti kaksi näistä Roysterin luettelemista taikasanoista: "luova" ja "inspiraatio". Royster ei kuitenkaan halua hylätä sinänsä tarpeellista luovuuden käsitettä, vaan haluaa luovuuden määritelmään sisällytettävän myös luovaa tapahtumaa ympäröivän vaikutteiden kirjon, ja antaa yhtäläisen painon yksilön kirjoittajaksi tulemisen prosessille sekä kulttuuriselle kontekstille (emt., 32, 37). Toisin sanoen, pitäisi painottaa sitä, että kirjoittaja ei toimi yksin, eivätkä teksti ja kirjoittaja ole koskaan valmiita. Räsäselle (2000, 53) tässä suhteuttamisen vaiheessa konteksti näyttäytyy oppijalle myös ajallisena: "nuori hahmottaa itsensä menneisyydessä, nykyhetkessä ja tulevaisuudessa".

Tekijyyden ja itseyden pohdintaa sanataideharjoitusten avulla voisi tietenkin teoretisoida monesta näkökulmasta käsitteiden kantaessa monenlaista ideologista painolastia. Mistä johtuu, että tekijyys näyttäytyy niin kompleksisena? Carla Benedetti näkee tekijäkäsityksen monimutkaistumisen ytimessä ilmiön, jota hän nimittää "authorialismiksi" (*authorialism*). Benedetti (2005, 7) kysyy, kuinka voi olla mahdollista, että nykykulttuuri antaa tekijälle vahvan ja keskeisen roolin, mutta samanaikaisesti teorisoi häneltä kaiken vallan pois.

Authorialismilla Benedetti tarkoittaa, ettei taideteos voi olla olemassa tai saada taiteellista arvoa muuten kuin jonkun tekijän teoksena (emt., 10). Samaan aikaan kuitenkin kirjallisuudentutkijat ovat onnistuneet luomaan maailman, jossa kirjallisuus vetäytyy omaan, itseensä viittaavaan maailmansa, jossa kirjoittaja on olemassa vain "kirjurin" tai "ikuisen kopioijan" rooleissa (emt., 8). Ongelma on valmis: kirjoittajan pitäisi täyttää roolinsa taiteilijana, jotta hänen teoksensa voitaisiin nähdä taiteena. Hän on kuitenkin vain "kirjoittamisen projektityöntekijä", joka reflektoi loputtomasti ja kaikkea; tämä yhtälö halvaannuttaa luomistyön (emt., 17). Tekijän ahdinkoa kuvaa "tyhjä häkki": hänet on suljettu kaltereiden taakse, mutta itse hän ei kuitenkaan ole siellä paikalla.

Tiivistettynä kyse on väärinymmärryksestä teorian piirissä. Nykyteoria ei ole Benedettin mielestä tajunnut sitä, mikä taiteessa ymmärretään: taiteilijuudella, taiteilijan roolilla, voi olla taiteen aikaansaamisen kannalta murskaava paino. Tekijäfunktiota vaivaa siis liikakasvu, johon Benedetti puuttuisi ottamalla kirjallisuudentutkimukseen mukaan myös tekijän näkökulman.

The removal of the author to the advantage of the text or reader is also the removal of the problematics of creation to the advantage of an aesthetics of reception. [...] From my perspective, however, which is based not on reception, but rather on *attribution*, there are three elements at play: the text, the reader, and the author. And the author enters into play not only as an instance to which are ascribed attributions, but also as an eye in which the eye of the reader is reflected. (Emt., 160-161, kursivointi alkuperäinen.)

Autorialismin paineen helpottamiseksi ja hidastaakseen tekijäfunktion puuttumista peliin kirjoittajat ovat keksineet erilaisia kirjoittamisen strategioita, joita analysoimalla Benedetti tuo tutkimukseen luomisen problematiikkaa. Tällaisia keinoja ovat esimerkiksi erilaiset metatekstit ja kokeellisen kirjoittamisen muodot, joissa tekstiä tuotetaan ennalta määrätyllä tavalla: esimerkiksi sattumanvaraisista aineksista dadaistisella reseptillä tai käyttämällä tekstissä vain yhtä vokaalia.

Benedettin esittelemille keinoille on yhteistä tekijän julistus: se en ole minä, joka valitsee tai puhuu. (Emt., 161-185.) Jäljet johtavat lopulta postmodernin syltityhteäseen, jossa uusien asioiden keksiminen on mahdotonta, ja kaikki jo tapahtunut, eikä taiteeseen liity todellista luovuutta tai nautintoa taiteilijan kannalta. Apokalyptisena johtopäätöksensä Benedetti jää odottamaan repeämää, josta avautuisi näköala uuteen universumiin. Hän näkee taiteen ja ajattelun nykypäivänä kohtaamana haasteena kyvyn pystyä ajattelemaan jotakin ennen ajattelematonta ja näin avata uudelleen mahdollisuuksien maailman. (Emt., 211-212.)

Tuntuu, että Benedetti hieman liioittelee postmodernin uhkia mahdollisuuksien kustannuksella: kuten edellisessä luvussa mainitsin, jälkistrukturalismin mukanaan tuoma tekijyyden epämääräistyminen voi olla kirjoittajalle luovuutta edesauttava seikka. Tätä tunnetta kuvailee Katharine Haake:

I know many writers find theory dry and hard, but this [theory], I swear, was exciting. Not that I ever really felt I *understood* theory the way I was supposed to. But in private it was such a great relief to know that I didn't have to be an author. It was truly liberating to begin to understand what it might mean that writing proceeds from language, not me. And it was importantly validating to recognize that stories are constructed, convention-driven, and ideologically charged, as indeed we are ourselves. (Haake 1994, 88, kursivointi alkuperäinen.)

Kirjoittaja ei siis tunne olevansa niin pakottavasti vastuussa kaikesta kirjoittamastaan ja saattaa sen seurauksena löytää Benedettin peräänkuuluttamaa nautintoa. Myös Peter Elbow (2000, 218) näkee tekijyydelle tunnusomaisena oman äänen vaihtelevan luonteen ymmärtämisen: toisinaan ääni tuntuu juhlallisen omalta, toisinaan vatsastapuhumiselta.

Miten Benedettin huomiot tekijyydestä sitten koskettavat lasten sanataidekasvatusta?

Ensinnäkin, koska Benedettin mukaan tekijyyden painolasti johtuu oravanpyörästä, jossa tekijä yrittää täyttää vastaanottajien hänelle asettamat odotukset (tai itse kuvittelemansa odotukset), oppilaiden on asetettava yhtä lailla sekä lukijan että tekijän rooleihin. Oppilaat kohtaavat tekijöinä jatkuvasti tekstiensä lukijat, heidän palautteensa ja odotuksensa, mutta myös lukijoina näkevät, kuinka heidän reaktionsa vaikuttavat tekstin kirjoittajaan. Tämä pitää mielestäni nähdä yhtenä tärkeimmistä sanataidekasvatuksen opetuksista: kaikista ei tule kirjoittajia, mutta he oppivat lukijoina ymmärtämään tekijyyden moninaisuutta.

Toiseksi, koko tekijyyden ja lukijuuden rakentuminen on nähtävä prosessina, joka perustuu sosiaaliselle vuorovaikutukselle, oppijan erilaisten kontekstien kohtaamiselle. Benedettin tekijyys vaikuttaa hieman yksiulotteiselta taiteilijan ja akatemian sapelinkalistelulta, jonka päämääränä on taide. Räsänen (2000, 51) sen sijaan näkee prosessin sisältönä omien kokemusten ymmärtämisen ja itsen rakentamiseen tähtäävien keinojen löytymisen, itsereflektion. Voi olla, että juuri tämä sosiaalinen kokonaisuus ja vuorovaikutus on se avain tämän universumin ulkopuolelle johtavaan oveen, jota Benedetti etsi vuonna 2005. Hänen teoksensa julkaisun jälkeen vuorovaikutteinen ja sosiaalinen media on muuttunut osaksi myös lasten arkipäivää, ja samalla myös tekijyys ja osallistuminen ovat arkipäiväistyneet. Myös lapset osallistuvat yhteiskunnan rakentamiseen ja kommentointiin hyvin eri tavalla kuin ennen. Identiteetti on osallistumista ja oma tekijyys jatkuvasti muiden kommentoitavana.

Tekijän äänen ja itsereflektion lisäksi merkitystä on myös sillä, mitä prosessissa syntyy: en voi määritellä sanataideoppilasta tekijäksi kysymättä, minkä tekijä hän on. Luoko hän kirjallisuutta? Kysymystä seuraa käytännössä välitön jatkokysymys: mitä on kirjallisuus? Helen Arnold (1994, 57) pohtii samaa kysymällä, osaavatko lapset kirjoittaa kirjallisuutta. Hän näkee kirjallisuuden sisäisen ja ulkoisen maailman kohtauspäikkana: omat ajatukset kohtaavat muiden (kirjoittajien, henkilöhahmojen) ajatukset erilaisten tapahtumien näyttämöllä. Kirjallisuudeksi Arnold kutsuu tekstejä, joiden välityksellä lapsi tuntee kertovansa jotain sekä ulkoisesta maailmasta että omasta sisäisestä maailmastaan tähän kertomiseen sopivalla kielenkäytöllä (emt., 59). Arnoldin argumentit tekstiesimerkkeineen perustuvat siihen, kuinka lapset ensin leikkien, sitten tekstiensä kautta tuovat persoonansa, sisäisen maailmansa esiin (emt., 65).

Tietysti tarvitaan myös lukijoita näille lasten teksteille. Sanataidetyöpajassa tekijät teksteineen kohtaavat yleisön välittömästi, mutta tekstejä myös julkaistaan esimerkiksi antologioina, internetissä ja paikallisissa sanomalehdissä. Jotta kirjoittamisen sosiaaliset

puolet konkretisoituvat sanataideoppilaille, julkaiseminen on lasten tekijyyden kannalta merkittävää. Lasten tekstit tulee lukea osaksi lastenkirjallisuuden genreä, jotta lapset näkisivät itsensä tekijöinä. Tämä on Evelyn Arizpen, Morag Stylesin ja Abigail Robinsonin (2010, 129) mukaan nykypäivän vaatimus lastenkirjallisuuden määritelmälle: ”lastenkirjallisuudella” pitäisi ymmärtää myös lapsia ja aikuisia kiinnostavat lasten kirjoittamat tekstit.

Kun lasten tekstien nähdään kuuluvan osaksi lastenkirjallisuuden ja lasten lukeman kirjallisuuden kenttää, on lasten tekijyyttäkin aihetta pohtia edellä kuvailemillani tavoilla. Tekijyyden reflektion tavoitteeksi muodostuu mielestäni luontevasti oppilaan itsetuntemuksen kehittäminen, jos halutaan yhdellä käsitteellä kiteyttää menetelmiä, joita olen edellä kuvaillut. Räsänen kokemuksellisessa taiteen tulkinnassa merkityksellisenä näkemä minäkuvan rakentaminen ei ole mahdollista ilman itseymmärrystä, joka hänen mielestään on ”aivan eri asia kuin käsitys itsen ’löytämisestä’” (Räsänen 2000, 51). Jos itseä ei taideopetuksessa vain ”löydetä” jostain, voidaan kumota myös Dawsonin mainitsema oman äänen löytämisen myytti. Sen sijaan kirjoittaminen on mahdollista nähdä lukemisen tapaan formatiivisena oman (kirjoittaja)identiteetin rakentamisena, jossa oma ääni rinnastuu itsetuntemukseen.

4.2 Sanataideoppilas ja yhteisö

Kirjoittajan oman äänen ja identiteetin rakentaminen edellyttää siis sosiaalista vuorovaikutusta. Oma ääni määrittyy edellä sanotun perusteella vain toisten äänien kautta ja oma itse suhteessa toisiin: Räsänen (emt.) näkee identiteetin kehittyvän ”muuttumattomuudesta kohti sosiaalista tietoa ja ymmärrystä”. Sanataidetyöpajan vuorovaikutus voi olla monenlaista: yhdessä kirjoittamista, kirjoittamisen suunnittelemista tai pelkästään toisten tekstien lukemista tai kuuntelua. Haluan tässä kuitenkin kiinnittää huomion erityisesti keskusteluun sanataidekasvatuksen yhteisöllisenä menetelmänä. Jatkumona edellä esittämäni Räsänen käsitykseen muuttuvasta itseystä tarkastelen tässä alaluvussa vuorovaikutusta toiseuden merkityksen kautta. Keskustelu on usein haasteellista myös aikuisten kirjoittajatyöpajassa: toisten tuotoksista puhuminen voi olla vaikeaa, jos ne nähdään osana ihmisen persoonaa. Teksteistä puhuttaessa keskustelijoilla täytyy myös olla työkaluja havaintojensa erittelemiseen.

Sanataidetyöpajassa vuorovaikutus tapahtuu ensisijaisesti tekstien kautta, joten fiktiiviset ja todelliset hahmot ovat läsnä saman pöydän ääressä. Pohjimmiltaan kyse on myös Helen Arnoldin mainitsemasta kirjallisuuden tärkeimmästä tehtävästä: lapsen sisäinen ja ulkoinen maailma kohtaavat kirjallisuuden avulla, ja hänen ajatusmaailmansa kohtaa muita ajatusmaailmoja ja todellisuuksia. Usein ajatellaan, että lapselle on erityisen luonteenomaista esittää omaa sisäistä todellisuuttaan kertomuksina, joissa yhdistyvät lukijan kehitysvaiheeseen kuuluvat, opitut tarinankerronnan konventiot ja oma elämaailma. Teresa Grainger, Kathy Goouch ja Andrew Lambirth (2005, 75) pitävät tarinoihin ”uppoutumista ja löytöretkeilyä” ohittamattomana nuoren ihmisen kehityksessä: ”children deserve to be supported in inhabiting story worlds and experiencing characters’ perspectives to see if they fit their own life experiences and aspirations”. Fiktiviisiin henkilöihin tutustuminen kehittää Graingerin, Goouchin ja Lambirthin mukaan ennen kaikkea kykyä nähdä maailma toisen henkilön näkökulmasta.

On helppoa väittää, että kirjallisuus auttaa ihmistä näkemään maailmaa toisten silmin, mutta teorian tasolla Grainger, Goouch ja Lambirth eivät väitettään oikeastaan perustele. Vischer Brunsin näkemys kirjallisuudesta transitionaalisena objektina kuitenkin tukee tällaista ajatusta, kun lukeminen nähdään kokemuksena, jonka kuluessa oman itsen rajat hälvenevät. Kuten luvussa kaksi kävi ilmi, pedagogiikan tasolla Vischer Brunsin kuvailemaa formatiivista lukemista harjoitetaan asettamalla uppoutuva lukeminen etusijalle ja aloittamalla tekstin tarkastelu oppilaiden omista lukukokemuksista. Menetelmä viittaa siis keskusteluun, mutta miten oppilaiden kanssa keskustellaan, kun kyse on heidän omista teksteistään?

Tekstien pohdinta ja palautteen anto yhdessä on usein hankalaa, eikä asiassa ilmeisesti edes ole juurikaan kulttuurieroja, sillä eri puolilla maailmaa ilmestyneessä luovan kirjoittamisen opetusta koskevassa kirjallisuudessa käsitellään yleisesti tätä samaa ongelmaa. Omista ja toisten teksteistä keskustellessa pitää osata liikkua yleisen ja yksityisen välillä niin, ettei kommentointi jää vain tykkäämisen ja ei-tykkäämisen tasolle. Opetuksen tavoitteiden saavuttamisen kannalta ei riitä, että lukijat osaavat kertoa, mitä yhteistä tekstin kuvaamilla tapahtumilla tai tunteilla on heidän omaan elämäänsä, vaikka tämä onkin tärkeä osa palauteprosessia. Tekstin muokkamisen kannalta ei myöskään riitä, että oppilaat ovat harjoitelleet tekstianalyysin taitoja, esimerkiksi juonen, henkilöhahmojen kuvauksen, kerronnan näkökulmien tai kielikuvien pohtimiseksi, jos he eivät osaa kertoa, mitä merkitystä niillä on toisten teksteissä. Amy Sage Webb (2005, 181) nimittää tätä luovan kirjoittamisen

työpajassa yleistä ongelmaa ”omaelämäkerralliseksi tai tunteelliseksi pulmaksi” (*autobiographical or emotional dilemma*). Hänen ratkaisuehdotuksessaan tämä ongelma voitaisiin proosatekstien kohdalla selättää ottamalla keskustelun kiintopisteeksi henkilöhahmojen vaikuttimet.

Menetelmäänsä Sage Webb kutsuu ”mytologisiksi otsikoiksi”. Käytännössä tämä tarkoittaa, että teksteistä keskusteleminen rakennetaan henkilöhahmojen motiiveja koskevien, ”suurten” kysymysten ympärille. Kysymyksiä voi kutsua mytologisiksi, koska ne käsittelevät laajemmassa mittakaavassa henkilöhahmon tai tarinan tavoitteita.

Myth asks students to first identify the central issue or question by looking at the story from several different philosophical angles. This provides entry into discussion and a means of identifying more readily the issues of craft that are most important for the writer to consider in a revision. (Emt., 182, 189.)

Myyttisiä kysymyksiä Sage Webb listaa yhteensä kuusi: 1) ”mihin olen menossa?”; 2) ”ketkä kulkevat kanssani?”; 3) ”mistä olen tullut?”; 4) ”miksi pahuutta on olemassa?”; 5) ”kuka on vastuussa?”; 6) ”mikä on ihmiselämän kartta?” (emt., 182-189). Koska haluan jälleen konkretisoida ehdotetun menetelmän soveltumista lasten sanataidetyöpajaan, luen 14-vuotiaan Veeran novellia löytääkseni kysymyksiä, joiden avulla hänen tekstistään olisi työpajassa mahdollista keskustella. Huomioni on erityisesti henkilöhahmojen tunteissa ja käyttäytymisessä: kuinka ne näkyvät tekstissä, ja kuinka lukijat niitä tulkitsevat? Olisiko tällaisella menetelmällä mahdollista konkretisoida oppilaille, mitä yleisen ja yksityisen yhdistyminen, Vischer Brunsin teoriassa oman itsen rajojen hälveneminen, voisi fiktiossa käytännössä tarkoittaa? Koska 'Ihminen' -otsikon saanut novelli on liian pitkä liitettäväksi tässä tekstin lomaan, se löytyy liitteenä tutkielmani lopusta.

Annoin tehtävää varten ohjeen kirjoittaa mikä tahansa teksti niin, että siinä käytetään vähintään kahta kerronnan näkökulmaa. Veera kirjoitti oheisen novellin, jossa kaksi nuorta miestä kertoo peräkkäin pääpiirteissään samat tapahtumat omasta näkökulmastaan. Valitsin Veeran tekstin esimerkiksi mytologisten kysymysten käytöstä siksi, että se hieman kokeilevan muotonsa ja sisällön järkyttävyyden takia voi olla ryhmäkeskustelussa vaikeasti lähestyttävä. En ole tätä novellia ryhmän kanssa käsitellyt, sillä tehtävään liittyvä tekstin lukeminen ja palautteen anto toteutettiin poikkeuksellisesti ryhmän sijasta parin kanssa.

Ensimmäiseksi Sage Webb kehottaa siis kysymään, ”mihin olen menossa”. Tämä koskee tekstin henkilöhahmoja, mutta Sage Webbin mukaan mytologisiin kysymyksiin vastataan myös suhteuttamalla ne omaan elämään. Nuorille tämä kysymys on erityisen ajankohtainen, ja

”heillä voi olla käsitys siitä, kuka ja missä haluavat olla, mutta harvalla on jäsentynyttä ajatusta siitä, kuinka tavoitteeseen pääsee”. Sage Webb kehottaa myös pohtimaan, ”kuinka epävarmuus voi olla juonen käynnistämisessä yhtä käyttökelpoista kuin varmuus”. (Emt., 183.) Veeran novellissa pelin muoto ja sen selkeästi määritelty tavoite (tappaminen, pisteiden kerääminen tappamalla) on Aleksin toimintaa ohjaava tekijä, vastapaino hänen päämäärättömyydelleen. Koska Aleksin elämä pelimaailmassa rinnastuu muiden normaaliin elämään, voi kysyä, kuka pelaa ja miksi. Keskustelun voi mielestäni ohjata myös käsittelemään erilaisten media- ja virtuaalitodellisuuksien tapaan luoda käsityksiä nuorten elämän sisällöstä ja tavoitteista.

Sage Webbin toinen kysymys koskee ystävien ja muiden kanssakulkijoiden merkitystä tarinan kuljettamiselle, myös negaation kautta: kuka ei kulje kanssani, eli kenet jätän taakseni? Sage Webb sanoo kirjoittajan näin kysymällä näkevän, että joskus kaikkein paras tapa kuvailla päähenkilöä on kuvailla sivuhenkilöitä ja heidän motiivejaan. (Emt., 183-184.) Veera on hyödyntänyt tässä hänelle asetetun tehtävämuodon ja luonut kerronnan näkökulmat valitsemalla kaksi päähenkilöä. Vaikka Aleksin motiivit ovat ensisijaiset juonen kannalta, Mikko luo Aleksin henkilökuvan ja selittää tämän käytöksen, joten ryhmäkeskustelussa olisi tärkeää pohtia sitä, mikä lopulta määrittelee jonkun ihmisen jonkinlaiseksi. Aleksin umpikuja ja novellin loppuratkaisu selittyy juuri sillä, ettei hän löydä ketään, joka ”kulkisi hänen kanssaan”. Eri hahmojen näkökulmien merkitystä tekstille harjoitellaan sanataidetyöpajassa usein muun muassa ryhmäharjoituksilla, joissa yksi oppilas kirjoittaa ongelman tekstin hahmolle ja seuraava ratkaisee sen.

Kolmanneksi Sage Webb kysyy kirjoittajilta, mistä henkilöhahmot kokevat tullessaan. Sen sijaan, että löisi hahmoihinsa leimoja, kuten kiusaaja tai mielisairas, kirjoittajan tulisi punnita, millaiseksi hahmo käsittää oman taustansa ja menneisyytensä: mitkä ovat ne olosuhteet, jotka omasta mielestäni tekivät minusta tällaisen? Entä miettiikö hahmo näitä kysymyksiä, vai miettivätkö niitä muut hänen puolestaan? Kirjoittaja, joka näkee yleisinhimillisiä elementtejä hahmojen historiassa, osaa Sage Webbin mukaan todennäköisesti kehittää näiden tarinoita. (Emt., 184-185.) Mikon kautta saamme tietää joitakin syitä Aleksin menneisyydestä hänen käytökselleen, mutta Mikonkin kertoma herättää enemmän kysymyksiä kuin vastauksia: miksi Mikko lopetti leikin ajoissa, mutta Aleksi ei? Kuka tai mikä teki Aleksista karatepojan? Puuttuuko tarinasta jokin näkökulma?

Sage Webbin neljännen ja viidennen kysymyksen kautta näitä toisiinsa kytkeytyviä syy-seuraussuhteita on tuleen pohdittavaksi vielä lisää. Sage Webb haluaa kirjoittajien ymmärtävän, että henkilöhahmon pahuus riippuu usein näkökulmasta, ja harvoin kukaan on puhtaasti

paha, mikä voi erityisesti lapsille olla hahmojen motiivien kannalta uusi ajatus. Hän ehdottaa pahan teon kirjoittamista pahantekijän näkökulmasta, niin kuin Veera on tehnytkin. Tällöin keskustelu pitäisi suunnata teosta itsestään sen takana piileviin arvoihin. Aleksin teko sinänsä on ehdottoman tuomittava, mutta samaan aikaan on olemassa teollisuuden haara, viihdeteollisuus, jossa tällainen ”sankaruus” on ihanne. Kuka yhteiskunnassa voisi olla vastuullinen tästä ristiriidasta?

Viidenteen, vastuuta koskevaan kysymykseen vastaaminen vaatii Sage Webbin mukaan yhteiskunnallisten valtarakenteiden käsittelemistä siitä näkökulmasta, kuinka henkilöhahmot antavat jonkin ulkopuolisen tekijän vaikuttaa itseensä. (Emt., 185-188.) Veera ohjaa vastuun omasta elämästään pois Aleksilta käyttämällä taistelupelin kieltä ja rakennetta, ja Mikostakin tulee tämän saman rakenteen uhri, vaikka hän on jo kerran poistunut pelistä ja hänen aikeensa ovat hyvät. Huomio kiinnittyykin vain välyksenomaisesti mainittuihin taustahenkilöihin: missä olivat vanhemmat tai naapurin mummo silloin, kun he olisivat ehkä voineet tehdä jotain?

Eri ihmisten vastuun pohtiminen yhteiskunnallisten ilmiöiden kyseenalaistajina johtaa Veeran novellin kohdalla Sage Webbin kuudenteen kysymykseen: mitä ovat ne perustavanlaatuiset, elämänfilosofiset kysymykset, joiden kanssa tekstin henkilöhahmot kamppailevat? Aleksin ja Mikon kohtaloiden osalta voi oppilaita sysätä kysymään, kuka loppujen lopuksi on uhri ja kenen pitäisi auttaa? Osaako Aleks itse määritellä sitä? Mittakaavaa voi myös laajentaa ympäröivään yhteiskuntaan ja pohtia, mikä fiktion rooli on todellisen maailman vastaavien väkivallanteekojen käsittelyssä.

Sage Webbin ensisijainen tavoite myyttisten kysymysten esittämiselle on edesauttaa keskustelun irrottamista paikalla olevista henkilöistä yleisinhimillistämällä tekstien teemoja. Näen tämän itse kuitenkin vasta lukemisen prosessin toisena vaiheena, sillä aluksi on tärkeää käsitellä myös tekstin synnyttämiä henkilökohtaisia reaktioita ja tunteita. Autobiografinen dilemma on siis dilemma vasta silloin, jos kirjoittajat eivät lainkaan pääse henkilökohtaisen tason yli: myyttinen taso mahdollistuu vasta henkilökohtaisen tason jälkeen.

Kokemuksellisen taiteen tulkinnan teoriassa itsen kehitys edellyttää Räsänen (2000, 53) mukaan sosiaalisten realiteettien ymmärtämistä. Räsänen näkee toiseuden merkityksen siinä, miten lapset vertailevat itseään todellisiin tai kuviteltuihin muihin. Sääntöjen ja roolien hahmottumisen jälkeen keskeistä ovat suhteet muihin yksilöihin, joilla rinnastetaan itseä muihin ja tunnistetaan omia toimintatapoja. Lopulta nuori oppii muiden kanssa tekemänsä yhteistyön avulla suhteuttamaan itseään toisiin ja persoonallista tietoaan sosiaalisen tietoon.

(Emt., 53-54.) Sage Webbin myyttisiin kysymyksiin perustuva menetelmä hyödyntää fiktiivisiä henkilöhahmoja tässä prosessissa, jolloin oppilaan voi olla helpompaa käsittää myös oman identiteettinsä rakentumista. Sage Webbin menetelmän tukena voi soveltaa myös Ekströmin teoriaa tunneällyn merkityksestä kirjoittajakoulutuksessa. Kun kysytään myyttisiä kysymyksiä henkilöhahmojen motiiveihin liittyen, voidaan pyrkiä tunnistamaan ja vertailemaan myös omia tunteita fiktiivisten henkilöiden kautta, jolloin tunteet ja niiden aiheuttama käytös tulevat ehkä ymmärrettävämmiksi.

Toinen mahdollinen menetelmä, jolla vahvistaa yhteisön ja yksilöiden välistä vuorovaikutusta kirjoittamisprosessissa, on ryhmäkirjoittaminen. Yhdessä toisten kanssa kirjoittaessa huomio kiinnittyy siihen, kuinka oma ääni sekoittuu muihin, ja oma teksti syntyy välittömästi reaktiona edellisten kirjoittajien sanoihin. Kirjoittaminen ryhmässä on myös tietoista kirjoittamisen prosessin tarkastelua, koska samalla voi huomioida muiden kirjoittamisen tapaa ja sitä, mistä kaikesta paperiin syntyvä teksti ottaa kirjoitustilanteessa vaikutteita. Runot soveltuvat hyvin ryhmäkirjoittamiseen, sillä runomuodon mahdollisuudet ja kokeellisuus sopivat moniäänisen kirjoittamisen metodiin vapauttamaan tekijän autonomisuuden, karisman ja persoonallisuuden vaatimuksista. Toki näillekin pitää olla sanataiteessa sijansa, mutta puhun nyt nimenomaan kirjoittajasta osana yhteisöä ja ryhmädynamiikan sekä vuorovaikutuksen kehittämisestä.

Jen Webb (2008, 119) huomauttaa, että ihmiskunnan historiassa taiteilijuuden näkeminen yksilöllisenä, vieraantuneena olemuksena on alkanut melko äskettäin, mutta siitä huolimatta pitäisi muistaa luovan työn määrittyvän sosiaalisten instituutioiden ja käytäntöjen kautta. Nykypäivänä kulttuuriteollisuuden eri alat ovat niin toisiinsa kytkeytyneitä, ettei kukaan työskentele yksinäisyydessä, ja siksi Webbin mukaan luovien kirjoittajienkin on hyväksyttävä ryhmätyö luontevana osana kirjoittamista.

Klassisimpia esimerkkejä yhteisistä runoista ovat sellaiset, jotka tehdään paperia kierrättämällä jokaisen kirjoittajan kirjoittaessa vuorollaan yhden sanan. Teimme 9-12-vuotiaiden ryhmän kanssa yhteisiä runoja otsikolla 'Hiljaisuus', ja alla on niistä kaksi. Tarkastelen näitä runoja lyhyesti sen kannalta, mitä ryhmäkirjoittaminen voi lapsille opettaa yhteistyöstä, joka Räsäsen teorian mukaan edellyttää yhtenäistä minäkuvaa.

Mälsää
on
hiljaista
joo
valot

sinisinä
hohtaa
kirkonkellot
soi
Miksi?
emt
Unohda
kaikki
matikan
tehtävät
jo.

* * *

Yö, oikein meni
nukuttiin, piileskeltiin, väijyttiin, ei nukuttu, tai nukuttiin.
Mutta ei kuitenkaan herätty vaikka
ullakolla ulvonut äiti ei nukkunut.

Sanataideryhmä Mysteeri (9-12 -vuotiaat)
(2011b)

Nämä runot on kirjoitettu kierrättämällä paperia kaksi kertaa niin, että jokainen kirjoittaja on siis kirjoittanut kaksi sanaa jokaiseen runoon. Säkeenvaihdon tai välimerkin kirjoittajat ovat voineet vapaasti lisätä omalla vuorollaan. Lopuksi jokainen on saanut tehdä edessään olevaan runoon enintään viisi muokkausta: sanojen poistoja, lisäämisiä tai vaihtamisia, välimerkkejä tai säkeenvaihtoja.

Runoja on usein paljon helpompaa kirjoittaa kuin lukea yhdessä, joten ryhmässä tekemisen ensimmäinen käytännön etu on sysäys kirjoittamaan: tekstin täytyy edetä seuraavan kirjoittajan jo odottaessa. Konstruktiviseen oppimisroolin kuuluu Räsäsen (emt.) mukaan autonominen mutta muiden ihmisten kannalta kuitenkin vastavuoroinen suhde. Erityisen tärkeänä tavoitteena ryhmäkirjoittamisen menetelmän kannalta näen Räsäsen mainitseman omien ja toisten intressien suhteuttamisen, minkä oppimista ryhmäkirjoittaminen tukee. Tekstin mahdollisista ristiriidoista ja tulkinnoista voi näin tulla sosiaalisen kasvun väline.

Lasten kirjoittajan äänten ja vuorovaikutuksen kannalta haluan kiinnittää molemmissa runoissa huomion yhteen seikkaan. 'Mälsää' on luettelomaisuudessaan rytmisen runo. Se on myös arkikielinen tavalla, jota Grainger, Goouch ja Lambirth (2005, 146) nimittävät "keskustelunomaiseksi" (*conversational*). Kun runon muodolle ei aseteta ennalta vaatimuksia, ja lapset saavat kokeilla yhdessä, dialoginen yhteistyö voi synnyttää tällaisen keskustelunomaisen runon, joissa kuuluvat "kodin, kadun, median, leikkikentän ja luokan

äänet” (emt., 147). Kun runon esittämät keskustelut ovat lasten omasta arkitodellisuudesta ja elämismaailmasta, lapset myös ymmärtävät omien kokemusten ja juuri omanlaisen kielenkäytön olevan sallittua.

’Yö, oikein meni’ -runossa lasten ääni taas kuuluu kollektiivisen kokemuksen kautta. Kaikki ovat miettineet, kuinka yölliset tapahtumat ovat aina hieman irrallaan päivänvalon todellisuudesta. Runo on kirjoitettu passiivimuodossa, joka kuitenkin viittaa ”meihin”. Kaikilla on myös yhtä aikaa yhteinen ja oma myyttinen hahmo, äiti. Grainger, Goouch ja Lambirth (emt., 152) nostavat runon aiheen ja asetelman vapaan valinnan erityisen tärkeäksi oman äänen ja kirjoittajan autonomian tunteen kannalta. Runouden käyttö ryhmäkirjoittamisessa on merkityksellistä juuri yhdessä tekemisen synnyttämän osaamisen tunteen kautta. Omien runojen kirjoittaminen voi tuntua monesta lapsesta etäiseltä ajatukselta, mutta ryhmän avulla runot on mahdollista ottaa omakseen.

Ryhmäkirjoittamisessa jokaisen oma ääni saa kaukupohjan muilta. Linda Tomol Pennisin ja Patrick Lawlerin (1994, 228) mukaan kirjoittaja kehittää ryhmätyöskentelyssä uusia ”itsejä” (*selves*): kun perinteisessä luovan kirjoittamisen työpajassa kirjoittaja etsii omaa ääntään, ryhmätyöskentelyssä punnitaan äänten monimuotoisuutta ja yksilöiden äänten kirjoittamisen/puhumisen viitekehyksiä. Tätä he kutsuvat ”toisen kehon sisältä kirjoittamiseksi” ja moniäänisyydeksi, joka Bahtinin teoriassa romanttisen estetiikan runoudesta normaalisti puuttuu, koska ”runous on Bahtinin mukaan monologista, toisin kuin sosiaalista heteroglossiaa sisältävä romaanidiskurssi” (emt, 229). Tomol Pennisin ja Lawlerin (emt.) mukaan runojen yhteiskirjoittaminen voi kuitenkin paljastaa näitä muita ääniä. Runojen kirjoittaminen yhteistyönä on siis tästä näkökulmasta myös runon olemuksen uudelleen määrittelemistä. Kun tekijöitä on useampia, puhutaan myös tekijyyden ja tekijän auktoriteetin purkamisesta.

Collaboration presents an occasion for questioning issues of authority and author-ity. [...] Paradoxically, as the writer experiences a heightened sensitivity to issues of control, she simultaneously experiences a loosening of control, an opening which releases her into unknown waters. Such journeying leads, of course, to discovery. (Emt., 230.)

Tässä Tomol Pennisin ja Lawlerin näkemys vertautuu Benedettin teoriaan: tekijän valinnanvapauden paineesta voi vapautua kirjoittamalla jotain sellaista, jonka muotoa ei itse voi päättää. Ryhmäkirjoittaminen koetaankin usein ennen kaikkea helpottavaksi, kun valta ja samalla vastuu tekstistä on jaettu useamman kirjoittajan kesken, eikä kirjoittaja tunne jäävänsä autobiografisen ongelman vangiksi. Ryhmäkirjoittaminen on keino rakentaa

luottamusta ryhmän jäsenten välillä, mikä taas auttaa kirjoittajaa ottamaan yhteisössään enemmän riskejä oman ilmaisunsa suhteen. Riskien ottamisen painoarvosta luovuuden ja oman äänen kehittymiselle ovat luovan kirjoittamisen opettajat useimmiten aika yksimielisiä (ks. esim. Harwayne 1992, 63 ja Grainger, Goouch & Lambirth 2005, 197). Kun sanataidekasvatuksessa painotetaan monipuolisia yhteistyön ja vuorovaikutuksen menetelmiä, on mahdollista rakentaa sekä oikeita että fiktiviisiä henkilöitä kokonaisvaltaisesti toisten avulla.

4.3 Sanataideoppilas ja vapaus?

Tutkielmani lopuksi haluan pohtia tapoja, jolla sanataidekasvatus voi avautua kohti ympäröivää yhteiskuntaa, pohtia oppilaiden sosiaalisia identiteettejä ja harjoittaa kriittistä taidepedagogiikkaa. Fiktiivissä maailmoissa seikkaillessa saattaa joskus jäädä liian vähälle huomiolle se, kuinka oppilas tiedostaa oman näkökulmansa rajoitukset ja sijoittumisensa sosiologisesti kriittisenä lukijana ja kirjoittajana. Olen valinnut tähän alalukuun tehtävä- ja tekstiesimerkkejä, joiden avulla voi harjoittaa kriittistä sanataidepedagogiikkaa ja pohtia kirjoittajuutta myös teksteillä vaikuttamisen näkökulmasta. Räsänen teoriassa edellä käsittelemäni itseyden ja toiseuden kategoriat yhdistyvät, ja niiden riippuvuussuhteen ymmärtäminen on edellytys emansipaatiolle. Oppijan tulee ymmärtää itsensä oman kulttuurinsa ja aikansa tuotteena. Tätä kulttuurisen kontekstin hahmottamista itsen rakentamisen prosessissa Räsänen kutsuu diskurssin kategoriaksi. (Räsänen 2000, 54.)

Sanataidetyöpaja on myös kirjoittamisen politiikan näyttämö. Romy Clark ja Roz Ivanič (1997, 217) toteavat kirjoittamisen käytännöissä demokratian edellyttävän ”mahdollisimman monen ihmisen osallistumisen aktiivisesti ja yhtäläisesti merkitysten luomiseen ja levittämiseen”. Kirjoittajien pitäisi siis ymmärtää oma, aktiivinen roolinsa demokratian rakentajina, koska ”lukeminen ja kirjoittaminen eivät ole vain teknisiä taitoja, vaan myös poliittisen ja kulttuurisen emansipaation perusta” (emt.). Opettajien ja kasvattajien tehtävä on saada ihmiset ymmärtämään roolinsa omassa ja yhteisönsä muutoksessa. Tällä vallan ja vastuun jakamisella voidaan saavuttaa ”emansipatorinen lukutaito” (Henry Giroux'n termi), josta Clarkin ja Ivaničin (emt., 229) mukaan seuraa, että ”kaikilla tulevaisuuden kansalaisilla on kriittiset taidot ottaa osaa niin poliittiseen ja kulttuuriseen elämään kuin talouselämäänkin”.

Olen sisällyttänyt tämän alaluvun otsikkoon kysymyksen vapaudesta, sillä mielestäni tunne vapaudesta tai sen mahdollisuudesta on muutoksen edellytys. Puhun tässä yhteydessä erityisesti sanataiteellisesta vapaudesta, joka syntyy siitä, että oppilas kokee itsellään olevan mahdollisuuksia, tietämystä ja taitoa luoda omanlaistaan, itselleen tärkeää sanataidetta, jolla myös voi vaikuttaa muihin. Tämä on myös pohjimmiltaan sama muutostavoite, jota Dawson hakee nostamalla sosiologisen kritiikin esteettisen kritiikin rinnalle. Sosiologisen poetiikan tekijä, kirjallinen intellektuelli, osallistuu keskusteluun erilaisten diskurssien kentillä, monenlaisissa rooleissa. Vaikka Dawsonin johtopäätökset ja koko päättelyketju koskevatkin akateemista maailmaa, lasten sanataidekasvatuksen kannalta olennaista on nimenomaan sanataiteen näkeminen osana kokonaisuutta: sanataidepedagogiikan tulisi mielestäni ohjata oppilaat näkemään sanataiteen mahdollisuudet ja velvollisuudet kriittisen ja demoraattisen maailmankatsomuksen rakentamisessa.

Kirjallisen intellektuellin, myös sanataideoppilaan, tekemiä valintoja voi tarkastella esimerkiksi Greenin kirjoittajan kulttuurintutkimuksen menetelmällä eri kontekstien kautta. Kokemuksellisessa taiteen tulkinnassa oppilas osaa analysoida omaa diskursiivista kontekstiaan ja taideteoksessa esiintyvää diskurssia (Räsänen 2000, 54). Oppilaan ymmärtäessä oman diskursiivisen riippuvuutensa näen syntyvän myös emansipaation kautta olsenilaisen ”mahdollisuuksien tilan”, jossa rajoitteena eivät ole taiteenalojen, tekstilajien tai työmenetelmien rajat. Lähtökohtana voi olla sanataide, tuloksena ehkä jotain muuta. Ajatus mahdollisuuksien tilasta leimaa mielestäni laajemminkin länsimaisen ihmisen arkipäivää, joka on täynnä valinnan mahdollisuuksia. Tätä yhteiskunnallista kontekstia kuvaa mielestäni parhaiten Mark McGurlin käyttämä termi ”reflektiivinen moderni” (*reflexive modernity*). Termi kätkee McGurlin mukaan sisäänsä globalisaation, amerikanisaation ja postmodernismin, ja sitä luonnehtii ihmisen vapaus tehdä loputtomasti valintoja.

It continues the process of disembedding individuals from aprioristic local determinations and setting them ”free”, as never before in human history, to make choices, indeed to conceive their lives as a series of choices, good and bad, which all told and interlaced with chance make a narrative, a life story. (McGurl 2009, 365)

Paradoksaalista valintojen pakkoa leimaa loputon pohdinta ja ”huoli” (*worry*): ”Are bureaucracies stifling? Are we heating up the planet? Will our own machines turn on us?” (emt.). Koska vapaus on tavallaan mennyt liian pitkälle, ja jokaisen on koko ajan valittava ja siten luotava oma yksilöllinen polkunsä, seurauksena voi olla individualismi jokaisen jatkuvasti pohtiessa omaa minäkuvaansa toisten silmissä: ”olenko terve?”, ”pitävätkö muut

minusta?”, tai ”olenko löytänyt ääneni?” (emt.).

McGurl näkee tämän johtavan siihen, että yksilöiden on pakko koko ajan esittää itseään, eli etsiä jatkuvasti uusia tapoja tuoda ilmi oma yksilöllisyytensä. Myös luova kirjoittaminen on väistämättä tällainen väline. Valinnanvapaus tuo mukanaan vastuun, jonka pyrkiessäni muotoilemaan tässä kriittistä sanataidepedagogiikkaa, haluan konkretisoida sosiaalisiksi vastuiksi. Jos lukemisen pedagogiikassa tulee pyrkiä ”vastuulliseen lukijaan”, kirjoittamisen pedagogiikan tavoitteena hämmöittävä kirjaviisaan hahmo olisi näin vastaavasti vastuullinen kirjoittaja. Räsänen (2000, 55) mukaan myös taiteen kokemuksellinen ymmärtäminen ja taideteoksen näkeminen itsen rakentamisen välineenä edellyttää ”tulkitsevan tason tietoisuutta itsestä vastuullisena toimijana”. Käsittelen seuraavaksi muutamaa toimintatapaa ja tehtävätyyppejä, joiden avulla sanataidekasvatuksessa on mahdollista havainnollistaa kirjoittajan sosiaalista vastuuta ja riippuvuutta erilaisista kulttuurisista käytännöistä.

Mitä lasten sanataidekasvatuksen kohdalla kriittisesti kirjoittaminen voisi tarkoittaa? Lorraine Wilsonin (2006, 12) mukaan uusien, myös helposti lasten ulottuvilla olevien medioiden aikakaudella ”on perusasia ymmärtää, ettei yksikään teksti ole arvoista vapaa”. Wilsonin lähestymistapa on käyttää tekstejä pedagogisina välineinä maailmankuvan hahmottamisessa; toisin sanoen teksti sinänsä ei ole tavoite, vaan tekstien avulla kriittiseen kansalaisuuteen kasvaminen. Kirjoittajalle tämä tarkoittaa kahdenlaista tehtävää: kuinka haastaa kirjoittamalla tiettyjä esitystapoja ja stereotyyppisiä, ja kuinka rakentaa tekstejä, jotka kuvailevat ihmisiä ja tapahtumia reilusti ja oikeudenmukaisesti (emt., 11)?

Wilsonin teos on poikkeuksellinen, sillä harvoin törmää lasten luovan kirjoittamisen opetuksen käytännön harjoituskirjaan, jossa keskitytään opetuksen kehittämiseen yhteiskunta- tai kulttuurikriittisestä näkökulmasta. Kirjan tehtävissä pohditaan esimerkiksi, kuinka erilaisiin sosiaalisiin ryhmiin kuuluvat ihmiset teksteissä esitetään, tai kuinka lapset käsittelevät itselleen polttavia yhteiskunnallisia kysymyksiä fiktion, eli ”sosiaalisen narratiivin” (*social narrative*) keinoin. Fiktiivistä tekstiä kirjoittaessaan lasten pitäisi osata Wilsonin mukaan kysyä itseltään ainakin seuraavia kysymyksiä:

”Which gender will I make the main character?

Which racial origin and culture will the main character be?

Which age and in what physical condition will the main character be?

Are my characters falling into mainstream stereotypes?

How well does this character of mine represent other members of this group (the aged; the blind)?

Am I implying all members of this group are like my portrayal of this one

member?

Who am I excluding from this text?" (Wilson 2006, 11.)

Keskustelu sosiaalisesta oikeudenmukaisuudesta edellyttää Wilsonin mukaan monien käsitteiden ymmärtämistä. Oppilaiden pitäisi pystyä analysoimaan tekstejä esimerkiksi seuraavista näkökulmista (koska Wilsonin lista on mielestäni kattava ja opetuksen kannalta hyödyllinen, siteeraan sen tässä kokonaan): "sukupuoli, fyysinen poikkeavuus, rotu, kulttuuri, sosiaaliluokka, uskonto, köyhyys, työllisyys, työttömyys, kodittomuus, yhteiskunnan tarjoamat palvelut, valta, kiusaaminen, sota, rauha, rasisimi, seksismi, ikä, syrjintä, vaino, alkuperäiskansat, kolonisaatio, valloittaminen, maahanmuutto, siirtokunta, pakolaiset, oikeudenmukaisuus, tasapuolisuus, epäoikeudenmukaisuus, rikos, rangaistus, demokratia, valtio, ympäristö, kestävä kehitys, teollisuus, saastuminen, luonnonvarat, teollisuusjäte" (emt., 15-16.).

Wilsonin kriittisen kirjoittamisen näkökulmasta lajityyppien rajoilla liikkuvat tekstit voivat olla erityisen hedelmällisiä, sillä oppilaille voi olla helpompaa nähdä yhteiskuntakriittisten lasien läpi faktaa jäljittelevät sisällöt kuin esimerkiksi runot tai tarinat. Jos faktatekstin tarkoituksena nähdään jonkinlainen tiedon välittäminen, parodiset "mukafaktatekstit" asettavat olemassaolollaan kyseenalaiseksi tekstin tietosisällöt ja tekijän tavoitteet. Tarkastelen seuraavaksi kahta sanataidekasvatuksessa tyypillistä faktaa ja fiktiota yhdistelevää tekstiä esimerkkinä kriittisestä sanataidepedagogiikasta. Sanataidekasvatuksessa suositaan monia ei-fiktiivisiä tekstityyppejä ja genrejä, joihin kuitenkin sovelletaan fiktion kirjoittamisen keinoja: kirjoitetaan uutisia, käyttöohjeita tai reseptejä, vaikka tarkoituksena on tehdä kaunokirjallisia keinoja käyttävä ja mielikuvituksellinen teksti.

Uutinen lienee yksi lasten useimmin kohtaamia tietotekstejä. 13-15-vuotiaiden ryhmässä kirjoitimme ryhmäkirjoittamistekniikalla uutisia turmiollisista elämäntyyleistä *Turmioksi* nimettyyn kirjallisuuslehteen (jota julkaistiin tarkoituksella vain yksi numero). Uutisjuttujen piti jollain tavalla liittyä kirjallisuuteen, mutta muita aiherajoituksia ei ollut. Yksi uutisista on tällainen:

MUMMO KAADETTIIN KIRJAKAUPASSA

"Jos minulle annettaisiin pitkä elämä, käyttäisin sen hyvin," kertoo vandaali Mikko Pertanen turhauduttuaan runoihin innostuneeseen mummoon viime perjantaina Elon kirjakaupassa. Mummo oli kuulemma ihan tahallisesti ja juuri häntä ärsyttääkseen lukenut ääneen runon 'Purjomaa'.

Mikon teko oli silminnäkijöiden mukaan oikeutettu. Poliisi kertoo Iltamokkasiini-lehdessä Pertasen olevan pahanlaatuinen berserkki.

Pertasta lähellä olevat tahot kuitenkin paljastavat, että eräällä kansainvälisestikin tunnetulla runoilijalla ja Pertasen raivokohtauksilla on jotain yhteistä.

Toimittajamme on saanut nimettömältä lähteeltä tietoonsa, että Pertanen olisi runoholisti. Pertasta ollaan parhaillaan hakemassa kuulusteluihin.

Sanataideryhmä Muste (13-15-vuotiaat)
(2010)

Tässä ja aika monessa muussakin uutisessa aiheena oli jonkinlainen väkivallanteko, mikä heijastelee lasten käsitystä siitä, että se on yleinen uutisaihe. Toki se on myös aikuisten maailman uutisaiheista sellainen, jonka sisällön lapsikin pystyy jotenkin ymmärtämään, ja sikäli helppo kirjoitettava. Kun tekstistä esitetään Wilsonin luettelemia kysymyksiä, henkilöhahmoista löytyy sekä stereotypioita toistavia että niitä rikkovia ominaisuuksia.

Mikko Pertanen on perinteinen, suomalaisen kōrilään arkkityyppi: väkivaltainen erityisesti vaikutuksen alaisena. Kirjoittajat ovat kuitenkin saaneet rakennettua häneen mielenkiintoisen ristiriidan: aggressiiviselta runojenvihaajalta vaikuttava tyyppi onkin ehkä säkeistä päihtyvä salanautiskelija. Mummo taas on tyypillinen pikku-uutisten uhrihahmo. Lapset eivät kuitenkaan näe mummoa tässä vain avuttomana uhrina, vaan härnääjänä, mitä puolta mummoista harvemmin tuodaan esiin, vaikka se olisi tottakin. Uutisen komiikka onkin juuri näissä henkilöhahmojen säröissä, jotka irrottavat heidät ihan perinteisimmistä stereotyypeistä. Uutisen juju on myös esittää runous henkilöhahmojen elämän ehkä merkityksellisimpänä tekijänä; koska luemme uutisia tosina, runoilla on tämän uutisen maailmassa yllättävä valta-asema. Räsänen (2000, 54) näkee merkittävänä kyvyn analysoida omaa, diskursiivista lähtökohtaa, ja tämän tekstin kohdalla tulisikin oppilaiden kanssa pohtia, mikä on uutisen kirjoittajan (ryhmän) suhde runoihin, ja kuinka tekstiin vaikuttaa se, mikä vastaanottajan käsityksenä runoudesta nähdään. Jos tekstiä katsotaan uutisten diskurssista käsin, kuinka se sitä kommentoi? Millaisena oppilaat näkevät valta-asemansa uutisiin nähden?

Uutisen julkaisufoorumilla on myös tärkeä rooli aktiiviseen kansalaisuuteen kasvattamisessa: oppilaat toimittivat oman kirjallisuuslehden, jonka artikkeleiden sisällön itse määrittelivät. Michael Armstrong (2006, 181) painottaa lasten tekstien julkaisemisen merkitystä heidän tulemiselleen osaksi yhteiskuntaa, sillä julkaisuista käynnistyy aina keskustelu ja pohdinta, joka johtaa uusiin teoksiin. Lasten teokset ovat Armstrongille ”kulttuurisia julkilausumia” ja ”[koululuokan] anti kulttuurille laajemmin” (emt.). Armstrongin mukaan tyypillinen ajattelumalli on se, että lapset seisovat jossain hieman syrjemällä

odottaen vuoroaan astua kulttuurin piiriin, ja kaiken kasvatuksen tehtävänä on heitä siihen valmistaa. Julkaiseminen on Armstrongin lääke siihen, että lapsetkin voivat olla yhtä lailla luovia ja kriittisiä yhteiskunnallisia osallistujia. Nykypäivänä tämä ajatus on lastenkin päivittäisessä käytössä olevan digitaalisen median myötä tietysti vielä todenmukaisempi kuin Armstrongin tekstin kirjoitusajankohtana. Julkaiseminen ei kuitenkaan mielestäni saa olla päämäärä sinänsä. Se on yksi tekstin etappi, mutta kuten Armstrongkin huomauttaa, vain alku monelle keskustelulle.

Tietotekstityyppien ohella sanataidekasvatuksessa lähestytään kirjallisuutta myös sen synnyttämien kulttuuristen ilmiöiden tutkimisena. Tarkastelen vielä yhtä tekstiesimerkkiä, joka mielestäni havainnollistaa sanataiteen näkemistä kulttuurisena tietona, sekä kirjallisuuden valta-asetelmien ja tekijyyden luonteen pohtimista. Janina ja Aliisa loivat parityönä kirjallisuuspalkinnon, johon toinen laati palkintoperustelut ja toinen kiitospuheen.

ROMAANILASI

Siru Särkyvä on keksinyt romaanilasin. Lasiin silputaan romaani ja sitten silpun päälle laitetaan siniselle paperille kirjoitettu yhdyssana. Lopuksi päälle kaadetaan tarkasti yksi desi Valion rasvatonta maitoa. Sitten koko höskä viedään pöydän alle ja annetaan olla siellä 6 tuntia, 12 minuuttia ja 39 sekuntia. Ajan pitää olla sekunnilleen tarkka tai muuten romaani muuttuu huonoksi vitsikirjaksi, joka on kirjoitettu ruotsin, ranskan ja siansaksan sekoituksella. Jos onnistut ottamaan lasin juuri oikeaan aikaan pöydän alta, romaanista muodostuu elokuva.

Palkinto: Vuosikymmenen huikein elokuvateatteri

Palkinnon saa Siru Särkyvä *Lasinsiru-ulottuvuudesta*

+ Tämä on elokuvien huippu. Romaanit muuttuvat elokuviksi.

- Valmistusohje hankala. Näyttelijät ovat ihmisen muotoisia, joilla ei ole kasvoja, ja ne ovat keltaisia.

Janina, 11
(2011b)

Kiitospuhe

Juu juu hei vaan! Enhän minä nyt niinkään nero ole. Keksinpähän vaan laitteen ja kirjoitin ohjekirjan siitä. En minä edes testannut vempellettä. Tärkeintähän bisneksessä on myynti. Kyllähän se sillä lailla on ollut hyödyksi, että minua kiitellään kirjakaupoissa siitä kun kaikki ostavat uusia kirjoja, kun vanhat muuttuvat siansaksaksi. (Ilmeisesti aika vaikea käyttöohje.) Vaikka onhan se aika yksinkertainen minusta. Haluaisinkin kiittää tästä palkinnosta myös sponsoriani Valioa, kilpikonnaan Niiloa ja etenkin itseäni hienosta keksinnöstä.

Kiitos vielä kerran.

Olen onneni kukkuloilla. Aion jatkaa koneiden keksimistä.

Aliisa, 11
(2011b)

Tällaisen tekstin kohdalla on hyvä keskustella oppilaiden kanssa esimerkiksi siitä, mikä on erilaisten ilmiöiden rooli ja tarkoitus kirjallisuusmaailmassa. Kenen etua tekstissä ajetaan? Kuka myy kenelle, ja mitä, ja mitkä ovat myyjän motiivit? Tyttöjen näkemys kirjallisuuspalkinnosta on pisteliäs havainto minkä tahansa turhakkeen ylevöitymisestä oikeaksi kulttuuriksi, kun siihen liitetään kirjallisuuden korkeakulttuurinen painoarvo. Toki kyse on myös lasten pelipelon-henkisestä haaveilusta: olisipa laite, joka muuttaa kirjan elokuvaksi käden käänteessä!

Wilsonin kaipaamaa kriittistä keskustelua voi herätellä tämän tekstin osalta ainakin ”kulttuurin”, ja ”kestävän kehityksen” näkökulmasta. Onko oikein, että me länsimaissa keksimme omaan elämymme jatkuvasti uusia tuotteita, joiden valmistamiseen käytetään valtavat määrät energiaa? Onko kaiken kulttuurin oltava maksullista, ja jos ei, kuka sen silloin rahoittaa? Aliisan osuudessa tuotantoprosessi saa kasvot, kun Siru Särkyvä astuu estradille, ja myöntää olevansa yksi niistä, jotka hyötyvät keksinnöstä taloudellisesti. Mutta keitä ovat muut hyötyjät? Kasvottomien ”kirjakauppojen” takana on epäilemättä oikeita ihmisiä, samoin sponsoriyrityksen. Missä piilee siis tämän tekstin kuvaaman bisnesidean todellinen vallankäyttäjä, ja onko Siru vain pieni pelinappula? Aliisan ja Janinan tekstiä voisi lukea myös esimerkiksi ”viihteen” ja ”talouden” läpi, sillä lapsilla tuntuu myös olevan viihdeteollisuuden logiikka hyvin hallussa: maksat kaikesta, mitä kulutat.

Janinan ja Aliisan näkemys kirjallisuuspalkinnosta voi auttaa sanataideryhmää pohtimaan, kuinka yksilön valinnat ovat sidoksissa moniin kulttuurisiin, taloudellisiin ja vallankäytön rakenteisiin. Tekstin käsittelyn yhteydessä voi herättää keskustelua myös siitä, ketkä ovat todellisia toimijoita yhteiskunnassa, ja tuntevatko lapset kykenevänsä vaikuttaa oman elinpiirinsä asioihin. Yksilön ja kulttuurin välistä suhdetta, toimintatapoja ja erilaisia diskursseja voi sanataidekasvatuksessa tutkia monilla erilaisiin käytäntöihin liittyvillä tekstityypeillä, kuten vaikkapa kaunokirjallisilla kokouspöytäkirjoilla tai yhteiskunnallisen ajatushautomon pamfleteilla.

Kirjoittajien ja kirjoitettujen äänten myös oppilaiden fyysisellä äänellä ja läsnäololla on merkitystä niille sanataidekasvatuksen menetelmille, joilla tutkitaan sosiaalista identiteettiä. Grainger, Gooch ja Lambirth (2005, 122) näkevät tarinankerronnan tällaisena osallistavana välineenä. Tarinankerronnalla tarkoitetaan menetelmää, jossa vapaasti improvisoiden tai opettajan määrämällä tavalla luodaan tekstejä yhdessä suullisesti. Tekstit voivat ennalta sovitusti olla mitä genreä tahansa syntytarinoista aforismeihin. Tarinankerronnassa eri kertojat saavat suoran, myös vuorovaikutteisen kosketuksen yleisöönsä, kokevat toistensa

fyysisen äänen ja olemuksen osana kerrontaa. Aidan Chambersin (1991, 45) mukaan yksinkertaisin tarinankerronta alkaa siitä, kun joku kysyy toiselta, ”kuka sinä olet?”. Toisen vastatessa kysymykseen, kysytään uusi kysymys: ”mistä sen tiedät?”, ja näin kysellessä keskustelijoille avautuu se, kuinka omakin tarina muodostuu pitkälti muiden kertomista asioista, eli muista näkökulmista kuin omastani. Näin oppilaan on mahdollista ymmärtää Räsäsen diskursiivisessa tulkintamallissaan mainitsemat ajan, kulttuurin ja toisten ihmisten merkityksen oman itsensä ja kirjoittajuutensa kannalta. Tarinankerronnasta on varsin lyhyt siirtymä draamaan, jonka ilmaisukeinoja sanataidekasvatuksessa myös paljon hyödynnetään.

Kirjaviisas, jonka luovan kirjoittamisen sosiologisen poetiikan mukaisesti näen sanataidekasvatuksen tavoittelemana hahmona, on siis oikeastaan kaikkea muuta kuin perinteinen kirjanoppinut. Hänen viisautensa, joka tämän luvun tarkastelun myötä näyttäytyy synonyymina hänen omalle äänelleen, syntyy muun muassa oman minuuden rakentumisen pohdinnasta, pyrkimyksestä muiden näkökulmien ymmärtämiseen ja kulttuurin ilmiöiden syiden ja seurausten tarkastelusta. Mitä kirjaviisas sitten tekee? Opetushallitus (2005, 1) muotoilee taiteen perusopetuksen tehtäväksi ”kehittää sellaisia taitoja ja tietoja, joita oppilas tarvitsee elämän eri aloilla ja jotka antavat hänelle valmiuksia hakeutua myöhempiin opintoihin”. Dawsonille nämä oppilaan taidot ja tiedot, sanataideoppilaan kohdalla kirjallisuuden ja kirjoittamisen osaaminen, ovat hänen kulttuurinen pääomansa:

[w]riters are members of a new class of intellectuals because they control their domain of knowledge (literature), but do not own the means of production (the publishing industry), and they are distinguished from unskilled wage earners by their profession of cultural capital: in this case, their talent and professional writing skills (Dawson 2005, 193).

Mihin tämä kirjaviisaiden, kirjallisten intellektuellien, ”luova luokka” aikuiseksi tultuaan taitojaan käyttää, ei ole tarkasti ennustettavissa, mutta todennäköisesti se ei aina edes liity kirjallisuusalaan.

Kun kirjaviisaan profiiliin yhdistetään käsitys lukemisesta, myös kirjoittamiseen sisältyvästä lukemisesta, formatiivisena toimintana, ”kirjaviisaus” saa aivan uudenlaisia ulottuvuuksia. Kirjojen ja lukemisen avulla rakennetaan omaa itseä, tavoitteena kehittyä vastuulliseksi lukijaksi ja vastuulliseksi ihmiseksi, joka kykenee empatiaan, solidaarisuuteen ja kriittiseen ajatteluun. Kyse on siis kirjaviisaudesta emansipatorisena lukutaitona. Historiallisesti tavallaan palataan luovan kirjoittamisen pedagogiikan juurille: melkein sata vuotta sitten Yhdysvalloista alkanut luovuuden demokratisaatio on saanut uudet kasvot niin, että yksilön ilmaisunvapauden rinnalle on ilmestynyt myös sosiaalinen vastuu.

5 LOPUKSI

Olen tässä tutkielmassa etsinyt sanataidekasvatuksen paikkaa sekä käytännön että teorian kautta. Toiveenani on, että käytännön sanataidekasvatus ja sanataidekasvatuksen tutkimus voisivat hyötyä tutkimuksestani sekä sen johtopäätöksistä, ja ennen pitkää luotaisiin järjestelmällistä pedagogiikkaa, jonka puitteissa voidaan käydä jäsentynyttä keskustelua eri näkökulmien pohjalta. Sanataidekasvattajien oma luovuus opetuksen sisältöjen kehittäjänä tästä tuskin kärsii – päinvastoin.

Esitän johtopäätökseni, että sanataidekasvatuksessa tulisi harjoittaa kirjoittavan lukijan pedagogiikkaa, jonka menetelmänä on luova kirjoittaminen ja tavoitteena emansipatorinen lukutaito. Henkilöä, joka emansipatorista lukutaitoa harjoittaa, voidaan kutsua ”kirjaviisaaksi”, koska kaunokirjallisuuden lukeminen ja luova kirjoittaminen ovat hänelle formatiivisia, omaa itseä rakentavia, välttämättömiä taitoja. Kirjaviisas on lukijana ”uppoutuva” ja ”vastuullinen”. Jo lapsilukija voi ymmärtää tällaisen lukemisen tavan, koska sanataidekasvatuksessa lukemista harjoitetaan tekstien rakentamisen näkökulmasta, johon kuuluvat sekä esteettisesti että sosiologisesti kriittiset taidot. Kirjaviisas ymmärtää kirjoittajana, kuinka hänen tekstinsä merkitys ja vastaanotto rakentuvat lukijoiden taitojen ja sosiaalisen kontekstin perusteella.

Esitän myös, että sanataidekasvatuksen tavoitteena voidaan ideologisesta painolastista huolimatta pitää omaa ääntä. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti oman äänen muotoutuminen alkaa siitä, kun jokainen oppilas tuo oman elämänsä ja oman elämismaailmansa mukanaan sanataidetyöpajaan. On välttämätöntä, että oppilas kehittää metakognitiivisia taitojaan refleктоimalla erilaisten sanataideharjoitusten avulla omaa tekijyyttään, suhdettaan yhteisöihinsä ja yleisöihinsä sekä tekstien(sä) välittämiä arvoja. Uskon, että oppilaan on mahdollista saavuttaa näiden menetelmien avulla kokemuksellisen taiteen tulkinnan teorian mukainen tietoisuus itsestä vastuullisena toimijana. Tällöin sanataiteesta tulee kulttuurista tietoa, kirjaviisaan kulttuurista pääomaa, joka mahdollistaa emansipatorisen lukemisen taidon.

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on tiedon rakentamista. Siksi pitääkin kysyä, millaista tietoa sanataidekasvatuksen kirjoittava lukija rakentaa. Vastaus löytyy tutkimukseni pohjalta ennen kaikkea kirjoittamisen ja lukemisen yhdistämisestä opetuksessa: kyse ei ole niinkään siitä, *mitä* oppilas tietää (kaunokirjallisuudesta), vaan siitä, *kuinka* hän oppii tietämään sen. Oppilaan tulisi nähdä omassa kehityksessään juoni, jonka hän

on itse rakentanut. Formatiivisuuteen tähtäävä lukemisen opetus onnistuu erityisesti silloin, kun ”oppilaat rakentavat tekstien merkityksiä ja samalla rakentavat omaa oppimistaan” (Vischer Bruns 2011, 146). Kun lukija on myös kirjoittaja, hän ymmärtää tekstien merkityksen muodostumisen prosessin kaikessa moniulotteisuudessaan. Konstruktivistista oppimiskäsitystä heijastelevan sanataidepedagogiikan ensisijainen tavoite onkin mielestäni auttaa oppilasta sekä henkilökohtaisella että yleisellä tasolla vastaamaan kysymykseen, miksi kirjallisuutta luetaan. Opetusmenetelmät, joilla tämän tavoitteen saavuttamiseen pyritään, ovat tutkielmassani kuvailtuja luovan kirjoittamisen menetelmiä.

Olen tässä tutkielmassa käsitellyt useita aiheita, jotka ansaitisivat oman tutkimuksensa: esimerkiksi kysymykset kirjallisuuden arvosta, luovan kirjoittamisen teorian ja kirjallisuusteorian suhteesta, kirjoittajan omasta äänestä tai lapsen kaunokirjallisesta tekijyydestä. Monta kysymystä jää myös vaille pohdintaa, niistä tärkeimpänä ehkä sanataidekasvattajan henkilökohtaisen roolin ja auktoriteettikysymysten merkitys, myös aikuisen ja lapsen välisenä vuorovaikutussuhteena.

Laajempi kysymys, johon toivoisin sanataidepedagogiikan menetelmien kehittymisen pitkällä tähtäimellä vaikuttavan, on peruskoulun (erityisesti alakoulun) kirjallisuuden opetus, joka on valitettavan suorituspainotteista. Koulussa kärsitään epäilemättä kaunokirjallisuuden arvon yleisestä kyseenalaistumisesta, ja sama ilmiö verottaa myös sanataideopetuksen oppilasmääriä. Mediasisältöjen kirjallisuudelta viemän huomion myötä tulisi kouluissa mielestäni kiinnostua entistä enemmän näiden sisältöjen tekstuaalisuudesta ja hyödyntää sanataiteen menetelmiä niiden käsittelyssä. Tulisi painottaa ilmaisun, lukijuuden, kirjoittajuuden ja sosiaalisen vuorovaikutuksen harjoittelua sanataiteen keinoin, näitä oppilaiden omaan elämään yhdistäen, formatiivinen tavoite mielessä.

Tutkielmani on ensisijaisesti yleisen kirjallisuustieteen opinnäytetyö, mutta uskon, että sillä voi puheenvuorona olla mielenkiintoa myös muista näkökulmista. Näenkin tarpeelliseksi esittää muutaman jatkokysymyksen. Mikä on sanataidekasvatuksen suhde muuhun taidekasvatusteoriaan? Mikä on (lasten) sanataidekasvatuksen suhteen relevanttia, kansainvälistä luovan kirjoittamisen opetuksen teoriaa? Millaisia uusia opetusmenetelmiä ja oivaltavia sanataideharjoituksia voisimme kehittää? Henkilökohtaisesti mietin, mitä kaikkea minulla kasvattajana vielä onkaan keksimättä. Tässä tekstissä olen pyrkinyt siihen, mitä sanataidepedagogiikaltakin toivon, henkilökohtaisen ja yleisen yhdistämiseen. Olen tuonut yhteen oman kokemukseni sanataidekasvattajana, eri alojen teoreettista keskustelua ja sen tärkeimmän, eli sanataidetta harrastavien lasten tekstit.

LIITE: Veeran novelli

IHMINEN

Alex-X

”Läski!” Vastustaja huutaa jo kaukaa. Se käskee minua pysähtymään, mutta kävelen vielä talomme sisäpihalle. Sieltä ei kukaan näe meitä. Kyyryselkäinen mummo istuu tuolissa, mutta siitä ei olisi haittaa, se luikkisi tiehensä heti kun tajuaisi, mistä on kyse. No hyvä! Menköön vain kotiinsa lukemaan Raamattua, se ei antaisi lisäpisteitä kenellekään. Säälittävä vanhus.

Vilkuilen ympärilleni kerrostalon sisäpihalla ja yhtäkkiä huomaan, että kaikki sälekaihtimet on vedetty kiinni. Nauran hiljaa. Koneet ovat puolellani.

TASO 1

Askeleet lähestyvät takaani ja pysähdyn. En ehdi enää yllättää.

”Hei! Obi-wan Kenobi!” vastustaja huutaa.

”Star wars?” kysyn ja käännyn.

”Star wars”, poika vahvistaa. Se yrittää heittää läppää kuin kaikki olisi ennallaan. Katselen vanhaa ystävääni. Moni asia onkin kuin ennen, likaiset vanhat tennarit ja risainen vihreä takki, tukka pursui vanhan pipon alta kurittomana pehkona. Silti mikään, mikään ei ollut kuin ennen. Ennen ei ollut harmaata. Nyt oli. Ja vain harmaata.

”Ei olla nähty aikoihin”, Mikko sanoo. Mikko Helminen oli vastustajan nimi. Nyt harmaus on nielaissut sen, enää se on vain herra Helminen.

”Ei, ei olla”, tuhahdan ja katson häntä syyttävästi.

”Mitäs sä nykyään? Ootko vielä karatessa?” herra Helminen kysyy.

”Ai karatessa? Joo!” vastaan kiukkuisesti. Mulkku. Minä olin karatepoika! Pystyin murtamaan ihmisten käsiä, hakkaamaan tohjoksi, tai jopa tappamaan, ja tuo (harmaa) kysyi minulta, harrastinko karatea!? Vastustaja nosti hämmästyneenä katseensa minuun. Hän näytti pelästyneeltä. Puristin käteni nyrkkiin.

”Allu, mitä nyt?” vastustaja kysyi. Hän yritti esittää, ettei tiedä, miksi olen vihainen.

Ai miksi olen vihainen? Herra Helminen oli muuttunut. Hän halusi neurologian erikoislääkäriksi, hänen mielestään olin naurettava. Naurettava läski nörtti! HERRA HELMINEN ei enää elannut videopelejä kanssani, hän opiskeli. Hänellä oli uusia ystäviä, joille hän haukkui minua, minä tiedän että haukkui. Karatepoika tietää.

Jos olisin videopelissä, painaisin X ja sitten XO tuplaklikkauksen, ja tappaisin Herra Helminen. Murtaisin hänen pienen typerän kallonsa johon hän epätoivoisesti ahtaa tietoa. Jos vain olisin pelissä...

TASO 2

"Allu ooksä iha okei? Sulla on..." Mikko aloittaa mutta vasen nyrkki keskeyttää hänen lauseensa ja taivuttaa heikon pään sivuun.

"Mitä sä teet?" vastustaja sopertaa alkujärkytyksestä toivuttuaan, mutta toinen nyrkki osuu keskelle sen typerykeitä kasvoja, ruskeiden silmien, jotka ennen olivat kuuluneet ystävälleni, alle. Vastustaja kaatuu maahan vinkaisten säälittävästi. Häviäjän vinkaisu. Ensin vasen jalka suuntaa kohti laihaa rintakehää, ja sitten oikea mahaan! +3000 pistettä!!! Nopea *save* ja 97 kiloa Alex-X:ää hyppää heikon vastustajan päälle. Taas vinkaisu. Vastustaja anelee armoa, mutta sitä ei saa! Sankari Alex-X on liian älykäs menemään sen kurjan, harmaan juonittelijan suunnitelmaan! Pari murskaavaa iskua ja sitten +4000 pistettä!!!

Enää 2000 pistettä ja olen 4-levelillä!

Sankari nousee ylös varmana voitostaan, mutta vastustaja nousee viimeisillä voimillaan voihkien ylös ja yrittää paeta. Ha! Pelkuri! Terävä potku halkoo ilmaa vastustajan pään korkeudella, mutta viekas harmaa taisteluparini taipuu juuri sen verran taakse, ettei kasvoja murskaava isku osu. Hän meinaa kaatua, mutta säilyttää tasapainonsa. Verta on joka puolella. Sen nenä on kuin suihkulähde kun se yrittää tarttua käsiini ja ravistelen sen irti. Vastustaja puhuu jotain, mutten kuule mitä. Kohotan käteni ja lyön ja lyön. Lyön, lyön, lyön. Se itkee. Heikko. Minä vain lyön. Vastustaja kaatuu maahan, mutten lopeta ennen kuin se on kuollut. Harmaus on poissa!

LEVEL 4!!!

Taistelu on päättynyt. YOU WIN !!!

Voittajan tiedot:

Name: Alex-X Level: 4 Damage: 0

Power: 100% Life: 100

Häviäjän tiedot:

Name: Herra Helminen (harmaa) Level: 1 Damage: -100

Power: 0% Life: 0

DEAD!!!

Tuijotan vihreää myttyä pihan asfaltilla. Se ei liiku. Ei enää edes nyhkytä. Onko se kuollut? Polvistun vastustajan viereen ja käännän sen kasvoja ylöspäin. Se ei liiku, ei edes hengitä. Kasvot ovat veressä, eikä pulssia tunnu. Sydämessäni vavahtaa. Sen tunteen olin jo unohtanut, kuten sen, miten voi ihminen satuttaa toista muullakin kuin sanoilla. Mitä minä olen tehnyt? Tapoinko minä Mikon? Kyyneleet nousevat silmiini ja kosketan Mikon verentahrimaa pipoa. Mitä minä olen tehnyt? Käsi koskettaa olkapäätäni, ei satuttaakseen, se on poliisin käsi. Mummon hälyttämän poliisin kylmä käsi. Ne väittävät, että tietävät, mitä olen tehnyt, mutta tosiasiaassa he eivät tiedä

mitään. He näkevät vain pinnan, kuoleman, ja vievät minut vankilaan, mutta he eivät koskaan oikeasti tiedä, mitä olen tehnyt, koska minäkään en tiedä. Tapoinko minä Mikon, kysyvät, kyllä tapoin, mutta tapoin jotain muutakin. Murha tappaa ihmimillisuuden muiden silmissä, se tappaa ihmisen murhaajassa.

Mikko

Näen jo kaukaa ystäväni tutun hahmon. Käsken häntä pysähtymään, ja niin hän pysähtyykin käveltyään ensin talomme sisäpihalle.

”Hei, Obi-Wan Kenobi!” tervehdin nauraen.

”Star wars?” Alekski kysyy, ja kääntyy.

”Star wars”, sanon ja hymyilen. Juttelemme niitä näitä, kuin vanhat ystävät. Emme ole nähneet pitkään aikaan, sillä minulla on opiskelu kesken. Valmistun neurologian erikoislääkäriksi kolmen muun opiskelutoverini kanssa. Yksi heistä on siilitukkainen tyttö, Sandra, jonka kanssa minulla on juttua. Hän on hauska, ja mukava, ja vaikka onkin juuri parantumassa rintasyövästä, aina täynnä energiaa. Tarkoituksenamme on kihlautua viikon päästä.

En tiedä, miten kertoisin tyttöystävästäni Aleksille. Hän on ollut niin kireällä viime aikoina, että pelkään hänen luulevan minun hylkäävän hänet. Ai miksi? No, sellainen Alekski on ollut aina. Hän on aina ollut kateellinen ystävistään, ja saanut jopa pari pahoinpitelysyytettä, mutta lähiaikoina se on pahentunut. Viime vuoden aikana hän on muuttunut yhä vainoharhaisemmaksi ja vaarallisemmaksi. Kerran ehdotin hänelle terapiaa, mutta hän sai sellaisen raivarin, että minun oli pakko vetää koko asia huumorin piikkiin. En minä itseni puolesta pelkää, ei Alekski minua hakkaisi, mutta en tahdo hänen joutuvan vaikeuksiin.

”Harrastatko vielä karatea?” kysyn. Yritän saada puheenaiheen johdateltua tyttöystäviin, mutta Alekski tiuskaisee minulle takaisin. Tottakai minä tiedän että hän harrastaa karatea, hän on ollut jo ykkösluokasta lähtien karatepoika. Lapsina leikimme, että olimme videopelissä ja tasitelimme yhdessä pahuutta, kieroja ihmisiä, ja harmautta vastaan. Harmaus oli meille aikuistumista. Minä lopetin leikin neljännellä luokalla ja siirryin piirtämiseen, mutta Aleksille jäi vaihe päälle, ja hänet siirrettiin erityiskouluun. Kukaan muu ei suostunut näkemään hänessä sitä pientä poikaa, joka ei voinut yksin vastata seurauksistaan, kun hän sai syytteen ensimmäisestä pahoinpitelystään, paitsi minä. Alekski siirrettiin väkivaltaaluokalle ja hänen vanhempansa harkitsivat laitoshoidtoa, mutta pian tilanne rauhoittui. Olimme sopineet Aleksin kanssa salaa, ettei hän kerro kenellekään olevansa karatepoika, ja yrittää soluttautua muiden joukkoon. Onnekseni se toimi, sillä jos Alekski olisi joutunut laitokseen, vanhempani olisivat pakottaneet minut katkaisemaan välit häneen. Monet olivat yhtä ennakkoluuloisia ja suvaitsemattomia ystäväni kohtaan, mutta minä olin tuntenut hänet vuosia. Minä rakastin häntä kuin ystävä toista, ja kaikki mikä oli hänen oli myös minun ja toisinpäin.

Kuukausi sitten olimme perheeni olohuoneessa, silloin pitkästä aikaa aloin huolestua

Aleksista. Hän ei ollut puhunut karatepojasta, mutta tuona päivänä se alkoi taas. Hän sanoi, että olin alistumassa pahan voimaan, ja että harmaus oli nielaisemassa minut. Harmaudella hän tarkoitti aikuisuutta. Hänen mielestään aikuisuus on kuin saari, jossa ei koskaan tapahtunut mitään tärkeää, ja jolta ei voinut uida pois, koska saarella asuvat olisivat katsoneet kummallisesti. Nauroin, mutta hän paiskasi äitini sinisen aaltomalljakon lattiaan, ja sanoi, etten saanut muuttua. Silloin, ensimmäisen kerran ajattelin, etten voisin antaa koko elämäni hänelle.

Katselin ystävääni hiljaa, Hän puristi kätensä nyrkkiin. Hymyilin, ja avasin suuni kertoakseni hänelle tyttöystävästäni, minä luotin häneen.

”Minä ja...”, aloitin, mutta sokaiseva kipu katkaisi lauseeni. Aleksin nyrkki likisti huuleni hampaitani vasten ja tunsin miten lämmin veri purskahti suuhuni. Nostin käden hämmästyneenä poskelleni, ja katsoin häntä. Aleksin suupielessä oli vaahtoa, ja hänen silmänsä paloivat.

”Mitä sä teet?” kysyin pelästyneenä, vaikka tiesin, että kaikki olisi pian ohi. Harmaus ei ikinä saisi minua. Hän löi minua uudestaan. Vihlova kipu tuntui halkaisevan pääni kahtia, kun poskessani rusahti jotain. Haukoin henkeäni, mutten puolustautunut. Ehkä hän lopettaisi pian, toivoin, ehkä kaikki olisi taas ennallaan, kuten silloin, kun mitään karatepoikaa ei ollutkaan, mutta tiesin että edes kaikki maailman neliapilat eivät saisi toivettani toteutumaan. Kaaduin maahan seuraavasta lyönnistä. Veri peitti kasvoni, kun ystäväni potkaisi minua. Lämmin veri valui minusta kylmään maahan.

Aleksi ei koskaan ollut ollut paha. Hän oli ollut erilainen, mutta silti löysin hänestä aina ihmisen, ja säälin. Oliko se nyt poissa? Ei. Hän potki minua, ja hyppäsi päälleni saaden ilmat pusertumaan keuhkoistani. Minuun sattui. En saanut kivultani henkeä, ja pelkäsin kuolevani, Kyneleet valuivat poskillani. Aleksi nousi ylös ja mutisi jotain: ”petturi... kiero... minä tuhoan kierot ihmiset...”. Hän ei selvästikään tajunnut mitä puhui. En usko hänen tietäneen että edes puhui. ”Salailevat asioita... he ovat saaneet hänetkin nyt...” Nousin varovasti ylös ja tarrasin hänen käsiinsä hellästi.

”Ei kukaan ole minua saanut! Olen tässä! En minä mene mihinkään! Minä kerron sinulle mitä salailen, rauhoitu!” sanoin kyneleet silmissä, mutta Aleksi ei kuunnellut.

”Kuuletko? Olen tässä! Aleksi sinä olet rakas minulle!” nyhkytin. Tiesin anelevani ihan turhaan, Aleksi oli sellainen ihminen jonka täytyi aina välillä sammuttaa lamppu vain todetakseen sen olleen päällä. Hän sammuttaisi minut, tappaisi tai jotain, ja sitten vasta huomaisi, että välitin hänestä. Harmi, että ihminen on lamppu, jonka voi sytyttää vain kerran, ja kun sen sammuttaa, se ei enää koskaan valaise.

”Harmaa vie hänet... minun täytyy pysäyttää se...” Aleksi huudahti. Hän ei edelleenkään tiennyt puhuvansa.

”En minä aikuistu! Jos et tahdo, en aikuistu, mutta älä!”, huusin. Hän tempaisi kätensä irti heikosta otteestani ja suljin silmäni. Lapsuutemme lupauksista tulisi totta, me emme ikinä tulisi aikuisiksi, ehkä se vain oli tarkoitettu niin. Minä jäisin tähän, Aleksin mieli lapsuuteen, molemmat

olimme vain lapsia, jotka eivät halua uida pois aikuisten saarelta, kuten me kaikki, ja ihmisiä, enkä siksi tuomitse ystävääni edes nyt, koska hän oli rakas. Olin ollut niin väärässä, kun luulin, etten voi antaa koko elämäni Aleksille, sillä nyt hän oli ottanut sen.

Ei se mitään, me emme muutu, eikä rakkauteenikaan.

Veera, 14

(2011a)

LÄHTEET

Kohdekirjallisuus

Ylöjärven sanataidepajan antologiat, toim. Pia Krutsin:

Henrietta Hertsleijaa 2006

Valas huokailee uima-asussaan 2007

Turmio: kirjallisuuslehti 2010

Mielenlentäjät, junailijat, ahmatit 2011a

Zumbaa hampaas ja muita suosikkihokemia 2011b

Tutkimuskirjallisuus

ANTTILA, Eeva, TOIM. 2011: *Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.

AMATO, JOE & FLEISHER, H. KASSIA 2001: 'Reforming Creative Writing Pedagogy: History as Knowledge, Knowledge as Activism'. *Electronic Book Review* 12.
<http://www.altx.com/ebr/riposte/rip2/rip2ped/amato.htm#prelude>
(Luettu 20.5.2013.)

APPLEYARD, J.A. 1991: *Becoming a Reader: The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.

ARIZPE, EVELYN, STYLES, MORAG & ROBINSON, ABIGAIL 2010: 'Sidelines. Some neglected dimensions of children's literature and its scholarship'. Teoksessa Rudd, David, toim. 2010. 125-137.

ARMSTRONG, MICHAEL 2006: *Children Writing Stories*. Maidenhead: Open University Press.

ARNOLD, HELEN 1994: 'I Normally Daydream on Sundays': Can Children Write Literature?'. Teoksessa Styles, Morag, Bearne, Eve & Watson, Victor 1994. 55-66.

BEARNE, EVE & WATSON, VICTOR, TOIM. 2000: *Where Texts and Children Meet*. New York: Routledge.

BENEDETTI, CARLA 2005: *The Empty Cage: Inquiry into the Mysterious Disappearance of the Author*. Ithaca: Cornell University Press.

BERNSTEIN, CHARLES 1999: *My Way: Speeches and Poems*. Chicago, London: The University of Chicago Press.

BISHOP, WENDY & OSTROM, HANS, TOIM. 1994: *Colors of a Different Horse: Rethinking Creative Writing Theory and Pedagogy*. Urbana: National Council of Teachers of English.

BISHOP, WENDY 2003: *Reading into Writing: A Guide to Composing*. New York: Longman.

BLOOM, HAROLD 1975: *A Map of Misreading*. New York: Oxford University Press.

- BRENNER, GERRY 2004: *Performative Criticism: Experiments in Reader Response*. Albany: State University of New York Press.
- BRITTON, JAMES 1971/1977: 'The third area where we are more ourselves'. Teoksessa Meek, Margaret, Warlow, Aidan & Barton Griselda, toim. 1977. 40-47.
- CHAMBERS, AIDAN 1985: *Booktalk: Occasional Writing on Literature & Children*. London: The Bodley Head.
- CHAMBERS, AIDAN 1991: *The Reading Environment*. Stroud: The Thimble Press.
- DAWSON, PAUL 2005: *Creative Writing and the New Humanities*. London, New York: Routledge.
- DAWSON, PAUL 2008: 'Creative Writing and Postmodern Interdisciplinarity'. *TEXT*, Vol. 12, No. 1. <http://www.textjournal.com.au/april08/dawson.htm> (Luettu 20.5.2013)
- EKSTRÖM, NORA 2011: *Kirjoittamisen opettajan kertomus: Kirjoittamisen opettamisesta kognitiiviselta pohjalta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- ELBOW, PETER 2000: *Everyone Can Write: Essays Toward a Hopeful Theory of Writing and Teaching Writing*. New York: Oxford University Press.
- FEINSTEIN, SANDY 2005: 'Writing in the Shadows: Topics, Models, and Audiences that Focus on Language' Teoksessa Leahy, Anna, toim. 2005. 192-204.
- FELSKI, RITA 2008: *Uses of Literature*. Malden: Blackwell.
- FREIMAN, MARCELLE 2005: 'Writing/Reading: Renegotiating Criticism'. *TEXT*, Vol. 9, No. 1. <http://www.textjournal.com.au/april05/freiman.htm> (Luettu 20.5.2013)
- GALEF, DAVID, TOIM. 1998: *Second Thoughts: A Focus on Rereading*. Detroit: Wayne State University Press.
- GOLDSTEIN, PHILIP & MACHOR, JAMES L., TOIM. 2008: *New Directions in American Reception Study*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- GRAINGER, TERESA, GOOCH, KATHY & LAMBIRTH. ANDREW 2005: *Creativity and Writing: Developing voice and verve in the classroom*. London, New York: Routledge.
- GREEN, CHRIS 2001: 'Materializing the Sublime Reader: Cultural Studies, Reader Response, and Community Service in the Creative Writing Workshop'. *College English*, Vol. 64, No. 2: 153-74.
- GRUGEON, ELIZABETH 2000: 'Girls' Playground Language and Lore: What Sort of Texts Are These?'. Teoksessa Bearne, Eve & Watson, Victor, toim. 2000. 98-112.
- HAAKE, KATHARINE 1994: 'Teaching Creative Writing If the Shoe Fits'. Teoksessa Bishop, Wendy & Ostrom, Hans, toim. 1994. 77-99.

- HARDING, D.W. 1974/1977: 'Response to Literature'. Teoksessa Meek, Margaret, Warlow, Aidan & Barton Griselda, toim. 1977. 106-111.
- HARDY, NAT 2008: 'Gonzo-Formalism: A Creative Writing Meta-Pedagogy for Non-Traditional Students'. Teoksessa Harper, Graeme & Kroll, Jeri, toim. 2008. 101-116.
- HARPER, GRAEME & KROLL, JERI, TOIM. 2008: *Creative Writing Studies: Practice, Research and Pedagogy*. Clevedon, Tonawanda, North York: Multilingual Matters Ltd.
- HARRIS, MIKE 2009: 'Escaping The Tractor Beam of Literary Theory: Notes Towards Appropriate Theories of Creative Writing - And Some Arguments Against the Inappropriate Ones'. TEXT, Vol. 13, No. 2.
<http://www.textjournal.com.au/oct09/harris.htm> (Luettu 20.5.2013)
- HARWAYNE, SHELLEY 1992: *Lasting Impressions: Weaving Literature into the Workshop*. Portsmouth: Heinemann.
- HOSIAISLUOMA, YRJÖ 2003: *Kirjallisuuden sanakirja*. Helsinki: WSOY.
- HUNT, PETER 1991: *Criticism, Theory, and Children's Literature*. Oxford: Basil Blackwell.
- HUNT, PETER, TOIM. 1999: *Understanding Children's Literature*. London: Routledge.
- IVANIČ, ROZ & CLARK, ROMY 1997: *The Politics of Writing*. London, New York: Routledge.
- JOENSUU, JURI, EKSTRÖM, NORA, LAHDELMA, TUOMO & NIEMI-PYNTTÄRI, RISTO, TOIM. 2008: *Luova laji: Näkökulmia kirjoittamisen tutkimukseen*. Jyväskylä: Atena.
- JÄÄSKELÄINEN, MIISA 2001: *Sana kerrallaan: Johdatus luovaan kirjoittamiseen*. Helsinki: WSOY.
- LAHDELMA, TUOMO 2008: 'Uudenlaiseen tekijyyteen'. Teoksessa Joensuu, Juri, Ekström, Nora, Lahdelma, Tuomo & Niemi-Pynttari, Risto, toim. 2008. 190-194.
- LEAHY, ANNA, TOIM. 2005: *Power and Identity in the Creative Writing Classroom*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters Ltd.
- LESNIK-OBERSTEIN, KARÍN 1994: *Children's Literature: Criticism and the Fictional Child*. Oxford: Oxford University Press.
- LODGE, DAVID 1996: *The Practice of Writing: Essays, Lectures, Reviews and a Diary*. London: Secker & Warburg.
- LUBBOCK, PERCY 1954: *The Craft of Fiction*. London: Cape.
- MAYER, RICHARD E. 2004: 'Should There Be a Three Strikes Rule Against Pure Theory Learning? The Case for Guided Methods of Instruction'. *American Psychologist*, Vol. 59, No. 1: 14-19.

- McGURL, MARK 2009: *The Program Era: Postwar Fiction and the Rise of Creative Writing*. Cambridge, London: Harvard University Press.
- McLOUGHLIN, NIGEL 2008: 'Creating an Integrated Model for Teaching Creative Writing: One Approach'. Teoksessa Harper, Graeme & Kroll, Jeri, toim. 2008. 88-100.
- MEEK, MARGARET, WARLOW, AIDAN & BARTON GRISELDA, TOIM. 1977: *The Cool Web: The Pattern of Children's Reading*. London, Sydney, Toronto: The Bodley Head.
- MEEK SPENCER, MARGARET 2000: 'Afterword: Transitional Transformations'. Teoksessa Bearne, Eve & Watson, Victor, toim. 2000. 198-212.
- MENDLESOHN, FARAH 2009: *The Intergalactic Playground: A Critical Study of Children's and Teens' Science Fiction*. Jefferson, N.C.: McFarland.
- MILES, ROBERT 1992: 'Creative Writing, Contemporary Theory and the English Curriculum'. Teoksessa Monteith, Moira & Miles, Robert, toim. 1992. 34-43.
- MILLER, J. HILLIS 2002: *On Literature*. London: Routledge.
- MONTEITH, MOIRA & MILES, ROBERT, TOIM. 1992: *Teaching Creative Writing: Theory and Practice*. Buckingham: Open University Press.
- MORTON, DONALD & ZAVARZADEH, MAS'UD 1988: 'The Cultural Politics of the Fiction Workshop'. *Cultural Critique*, No. 11, (Winter, 1988-89): 155-173.
- MORTON, DONALD & ZAVARZADEH, MAS'UD, TOIM. 1991: *Theory/Pedagogy/Politics*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
- MORTON, DONALD & ZAVARZADEH, MAS'UD 1991: 'Theory Pedagogy Politics: The Crisis of "The Subject" in the Humanities'. Teoksessa Morton, Donald & Zavarzadeh, Mas'ud, toim. 1991. 1-32.
- MYERS, D.G. 1996/2006: *The Elephants Teach: Creative Writing Since 1880*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- NIEMI-PYNTTÄRI, RISTO 2008: 'Genre luovana muotona ja verkkoproosa'. Teoksessa Joensuu, Juri, Ekström, Nora, Lahdelma, Tuomo & Niemi-Pynttäri, Risto, toim. 2008. 130-148.
- NODELMAN, PERRY 2008: *The Hidden Adult: Defining Children's Literature*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- ODDEN, KAREN 1998: 'Retrieving Childhood Fantasies: A Psychoanalytic Look at Why We (Re)read Popular Literature'. Teoksessa Galef, David, toim. 1998. 126-151.
- OLSEN, LANCE 2002: 'Learning to Wish for More'. Electronic Book Review 12.
<http://www.electronicbookreview.com/thread/endconstruction/truestory>
 (Luettu 20.5.2013)

- PERSSON, MAGNUS 2007: *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.
- POOVEY, MARY 2000: 'Creative Criticism: Adaptation, Performative Writing, and the Problem of Objectivity'. *Narrative*, Vol. 8, No. 2: 109-133.
- POPE, ROB 1995: *Textual Intervention: Critical and Creative Strategies for Literary Studies*. London, New York: Routledge.
- POUND, EZRA 1960/1967: *Lukemisen aakkoset*. Helsinki: Otava. Suom. Hannu Launonen, Lassi Saastamoinen.
- PROSE, FRANCINE 2007: *Reading Like a Writer*. New York: HarperCollins.
- PÄÄJOKI, TARJA 2004: *Taide kulttuurisena kohtaamispaikkana taidekasvatuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- RABINOWITZ, PETER J. 1987: *Before Reading: Narrative Conventions and the Politics of Interpretation*. Ithaca: Cornell University Press.
- RAUSTE-VON WRIGHT MAIJALISA 1997: *Opettaja tienhaarassa: konstruktivismia käytännössä*. Jyväskylä: Atena.
- ROGERS, JANE 1991: 'Teaching the Craft of Writing'. Teoksessa Monteith, Moira & Miles, Robert, toim. 1992. 109-119.
- ROSENBLATT, LOUISE M. 1978/1994: *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- ROYSTER, BRENT 2005: 'Inspiration, Creativity, and Crisis: The Romantic Myth of the Writer Meets the Contemporary Classroom'. Teoksessa Leahy, Anna, toim. 2005. 26-38.
- RUDD, DAVID, TOIM. 2010: *The Routledge Companion to Children's Literature*. New York: Routledge.
- RÄSÄNEN, MARJO 2000: *Sillanrakentajat: Kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen*. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisu A 28.
- RÄSÄNEN, MARJO 2011: 'Taiteet kognition ja kulttuurin kentällä'. Teoksessa Anttila, Eeva, toim. 2011. 121-149.
- SAGE WEBB, AMY 2005: 'How To Avoid Workshop Dilemmas: The Use of Myth to Teach Writerly Concepts'. Teoksessa Leahy, Anna, toim. 2005. 180-191.
- SMITH, HAZEL 2006: 'Emerging from the Experiment: A Systematic Methodology for Creative Writing Teaching'. *International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing*, Vol. 3, No. 1: 17-34.
- STYLES, MORAG 1994: 'Am I That Geezer, Hermia?' Children and 'Great' Literature'. Teoksessa Styles, Morag, Bearne, Eve & Watson, Victor, toim. 1994. 36-54.

- STYLES, MORAG, BEARNE, EVE & WATSON, VICTOR, TOIM. 1994: *The Prose and the Passion: Children and Their Reading*. London, New York: Cassell.
- SULEIMAN, SUSAN R. 1980: 'Introduction: Varieties of Audience-Oriented Criticism'. Teoksessa Suleiman, Susan R. & Crosman, Inge toim. 1980. 3-45.
- SULEIMAN, SUSAN R. & CROSMAN, INGE, TOIM. 1980: *The Reader in the Text: Essays on Audience and Interpretation*. Princeton: Princeton University Press.
- SWANDER, MARY 2005: 'Duck, Duck, Turkey: Using Encouragement To Structure Workshop Assignments'. Teoksessa Leahy, Anna, toim. 2005. 167-179.
- SZYMBORSKA, WISŁAWA 2006: *Ihmisiä sillalla: Runoja vuosilta 1957-2003*. Suom. Jussi Rosti. Helsinki: WSOY.
- TIAINEN, HEIKKINEN, KONTUNEN, LAVASTE, NYSTEN, SEILO, VÄLITALO & KORKEAKOSKI 2012: *Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden ja pedagogiikan toimivuus*. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 57.
http://www.edev.fi/img/portal/1180/julkaisu_nro_57.pdf?cs=1329291070
 (Luettu 20.5.2013)
- TOMOL PENNISI, LINDA & LAWLER, PATRICK 1994: 'Without a Net: Collaborative Writing'. Teoksessa Bishop, Wendy & Ostrom, Hans, toim. 1994. 225-233.
- TRACEY, DIANE H. & MORROW, LESLEY MANDEL 2012: *Lenses on Reading: An Introduction to Theories and Models*. 2. painos. New York: The Guilford Press.
- TYNJÄLÄ, PÄIVI 1999: *Oppiminen tiedon rakentamisena: Konstruktivisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- VANDERSLICE, STEPHANIE 2008: 'Sleeping With Proust vs. Tinkering Under the Bonnet: The Origins and Consequences of the American and British Approaches to Creative Writing in Higher Education'. Teoksessa Harper, Graeme & Kroll, Jeri, toim. 2008. 66-74.
- VANHATALO, PAULIINA 2008: 'Minä! Kirjoittaja! Kirjoittajaidentiteetin haave ja haaste'. Teoksessa Joensuu, Juri, Ekström, Nora, Lahdelma, Tuomo & Niemi-Pynttäre, Risto, toim. 2008. 18-34.
- VAN LOON, JULIENNE 2007: 'Narrative Theory/Narrative Fiction'. *International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing*, Vol. 4, No. 1: 18-25.
- VARTO, JUHA 2011: 'Taidepedagogiikan käytäntö, tiedonala ja tieteenala: lyhyt katsaus lyhyen historian juoneen'. Teoksessa Anttila, Eeva, toim. 2011. 17-33.
- VISCHER BRUNS, CRISTINA 2011: *Why Literature? The Value of Literary Reading and What it Means for Teaching*. New York: Continuum.
- WANDOR, MICHELENE 2004: 'Creative Writing and Pedagogy 1: Self Expression? Whose Self and

What Expression?'. *International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing*, Vol. 1, No. 2: 112-123.

WARLOW, AIDAN 1977: 'What the Reader Has to Do'. Teoksessa Meek, Margaret, Warlow, Aidan & Barton Griselda, toim. 1977. 91-96.

WATSON, VICTOR 1994: 'Children's Literature and Literature's Children'. Teoksessa Styles, Morag, Bearne, Eve & Watson, Victor, toim. 1994. 163-175.

WEBB, JEN 2008: 'Acting, Interacting and Acting Up: Teaching Collaborative Creative Practice'. Teoksessa Harper, Graeme & Kroll, Jeri, toim. 2008. 117-129.

WILLIAMS, GEOFFREY 1999: 'Children Becoming Readers: Reading and Literacy'. Teoksessa Hunt, Peter, toim. 1999. 151-162.

WILSON, LORRAINE 2006: *Writing to Live: How to Teach Writing for Today's World*. Portsmouth: Heinemann.